

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES TIC ET LE TRAVAIL SCOLAIRE :  
INFORMATIONNALISATION DE LA MATIÈRE  
SCOLAIRE DANS LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR  
SIMON BELLEMARE

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mes parents, Claudine et Alain,  
qui m'ont aussi mis dans le monde.*

*À ma famille,  
car le souci est une vertu.*

*À Jean-Claude,  
quand je pense à une fleur.*

*À Geneviève et  
à mes amies et amis  
qui savent que tout a un sens  
même si tout ne s'explique pas.*

*À mon directeur Jean-Guy Lacroix  
pour son érudition,  
pour sa précieuse lecture,  
pour le possible, pour l'émancipation.*

Merci

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES .....	II
RÉSUMÉ .....	VI
INTRODUCTION : L'OBJET DE RECHERCHE.....	1
Société en mutation, École en mutation.....	2
La reproduction sociale, une reproduction scolaire .....	4
L'orientation du Québec en éducation .....	5
Question de recherche.....	8
Raisons sociologiques de faire ce travail de recherche.....	9
Raisons sociales de faire le travail de recherche.....	11
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	12
1.1 La centralité du travail d'équipe dans la pédagogie de la découverte .....	14
1.2 La déréférencialisation : constituante de l'informationnalisation au sein du travail scolaire.....	16
1.3 Le problème des savoirs en action.....	17
1.4 Les hypothèses de recherche .....	18
1.4.1 Traiter de l'information : un processus de déréférencialisation .....	18
1.4.2 Modalités du travail scolaire .....	19
1.4.3 Cybernétique .....	22
CHAPITRE II LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	23
2.1 Une approche qualitative .....	23
2.2 La population d'enquête .....	25
2.2.1 Les catégories de personnes .....	25
2.2.2 Le type de l'échantillon.....	25
2.3.3 L'analyse .....	26
2.2.4 La présentation de l'échantillon .....	27

CHAPITRE III LA COMPÉTENCE ET SON ÉVALUATION .....	31
3.1. Perception des changements apportés par la réforme .....	31
3.1.1 Une réforme pour le XXI <sup>e</sup> siècle .....	32
3.1.2 L'ancien curriculum d'études .....	34
3.2 Définir la compétence : définir l' <i>homo faber</i> .....	35
3.2.1 Le traitement informationnel adéquat des idées de l' <i>homo faber</i> .....	38
3.2.2 L'homo communicans ou la mercantilisation de l'École ? .....	41
3.3 Différencier connaissance et compétence .....	43
3.3.1 L'interprétation du concept d'unitisation par le MELS d'où origine l'apprentissage « passif » .....	45
3.4 L'évaluation subjective : la seule issue possible de la réforme .....	48
3.5 Connaissance, effort et intérêt .....	50
3.6 L'autonomie intéressée .....	52
3.7 Constats : la réforme de l'efficience .....	56
CHAPITRE IV CONNAISSANCE ET INFORMATION, MÉDIATION INFORMATIQUE OU CYBERNÉTIQUE ? .....	58
4.1 L'intérêt de la connaissance .....	58
4.2 Une primauté de la connaissance .....	59
4.2.1 La connaissance comme somme d'informations .....	60
4.2.2 La connaissance comme aptitude au « linkage » .....	62
4.2.3 La connaissance comme outil .....	63
4.3 La marée informationnelle .....	65
4.3.1 La place de l'information dans le travail scolaire .....	67
4.3.2 L'information, un objet in-forme .....	67
4.3.3 L'information, un objet utilitaire .....	68
4.4 Médiatisation technologique de l'information : un agir idéologique de réification informationnelle .....	70
4.4.1 L'ordinateur-en-réseau .....	72
4.4.2 Du projet au plagiat, quel travail pour la réussite ? .....	73
4.5 Constats : in-former pour former .....	74
CHAPITRE V LES OUTILS HUMAINS DE L'OPÉRATIVITÉ DU TRAVAIL SCOLAIRE .....	76

5.1	Le dialogue comme outil de travail de l'apprenant .....	76
5.2	La différenciation socioéconomique du travail scolaire .....	77
5.2.1	Le travail d'équipe utopique et réformé : la note parfaite .....	78
5.2.2	Le fordisme anti-réforme : une note moyenne .....	79
5.2.3	Le toyotisme et le plagiat : l'évaluation individuelle du travail d'équipe .....	79
5.3	Le travail d'équipe pour inculquer des valeurs de coopération .....	80
5.4	Un malaise devant le travail improductif.....	81
5.5	L'inégalité de l'apport parental selon la situation socioéconomique.....	82
5.6	Le rôle des tiers-aidants .....	83
5.7	Constats : la tertiarisation de l'enseignement .....	86
CHAPITRE VI ORIGINALITÉ ET DÉPASSEMENT, QUALITÉ ET QUANTITÉ : LA FORME DU TRAVAIL SCOLAIRE .....		89
6.1	La fonction du travail scolaire .....	89
6.2	L'évaluation de la conformité, une continuité entre deux curriculums d'études.....	91
6.3	Le temps accordé au travail scolaire.....	93
6.4	L'originalité du travail scolaire .....	94
6.5	Constats : le travail scolaire cybernétique .....	97
CONCLUSION.....		100
C.1	La fin des connaissances et de l'enseignement.....	100
C.2	<i>Learning environment</i> : « Prof ! T'es où ? ».....	104
C.3	Les TIC et le travail scolaire.....	105
C.4	Informationnalisation de la matière dans l'École québécoise.....	107
APPENDICE 1 ARBORESCENCE CONCEPTUELLE DES INDICATEURS .....		109
APPENDICE 2 QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE .....		110
	Question introductive.....	111
	Premier thème d'entrevue : la compétence et son évaluation.....	111
	Second thème : Le dialogue comme outil de travail de l'apprenant.....	112
	Troisième thème : Le traitement de l'information .....	113
	Quatrième thème : La forme du travail scolaire .....	113
	Questions factuelles et conclusion.....	115

APPENDICE 3 200 MOTS LES PLUS FRÉQUEMMENT UTILISÉS PAR LES  
INTERVIEWÉS DANS LES DOUZE ENTRETIENS RETENUS ET LEUR FRÉQUENCE .. 116

BIBLIOGRAPHIE.....	118
Monographies .....	118
Périodiques .....	123
Sites internet .....	125
Publications gouvernementales .....	126

## RÉSUMÉ

Le débat sur la réforme de curriculum au Québec entamée en 1998 aura soulevé les passions les plus vives de plusieurs factions de la société québécoise. Ce mémoire tente de consolider non pas les opinions mais le fond sur lequel tous ces discours s'appuient. C'est par le concept de l'informationnalisation de la matière scolaire que nous tentons de rallier les pour et les contre. Car pour ou contre le Renouveau Pédagogique, ce dont il s'agit ici, c'est d'une profonde transformation du mode de communication légitime. Entre ceux qui « vont de l'avant » et les « récalcitrants », entre les « bulletins lettrés » et les « bulletins chiffrés » entre les adeptes des « connaissances » et ceux des « compétences », dans la non-communication médiatique qui finalement ne les oppose pas, il n'y a aucun débat, que des tranchées : que des contre : des « pour » contre des « contre » et des « contre » contre des « pour ».

Ce mémoire tente une ouverture des tranchées, à la manière de Stéphan Thellen qui avant nous, posait la question : « Sur quoi diantre, se fonde cette réforme ? » Et la réponse émerge comme une évidence ; laborieuse certes, mais évidente : la réforme sera instaurée sous le joug idéologique de l'informatisation sociale (totale) sur la trame de la capitalisation par la « technologisation » des techniques éducatives qui jusqu'alors s'épargnaient assez bien des coûts exorbitants.

Pour suivre son développement, 10 ans après le début de son questionnement, nous entrons dans cette école « nouvelle » et rencontrons les enseignantes et enseignants afin de les questionner sur le « nouveau » travail scolaire des élèves du Renouveau Pédagogique. Nous lançons l'hypothèse que pour faire entrer ces TIC dans les écoles du Québec, il aura fallu y faire entrer aussi une puissante hache afin de couper dans le « gras » des contenus. Désormais, l'intention de bien faire et le canal utilisé pour transmettre des informations compteront plus dans l'évaluation que le contenu qui y est véhiculé. Là où naît un nouvel espace normatif, le sociologue se rend car c'est là que se trouve un réel débat.



## INTRODUCTION : L'OBJET DE RECHERCHE

Depuis la création d'un ministère de l'Éducation, le débat hante la production des curriculums qui se succèdent dans l'histoire de l'éducation publique (ou non) : l'étudiant est-il *homo doctus* ou *homo faber* ? L'État Québécois déclenchant une nouvelle réforme de son curriculum d'éducation en 1997 se positionne. C'est effectivement l'approche par compétences, et compétences transversales, (*homo faber*) qui est préconisée par le ministère malgré maintes recommandations faites par différents rapports qui précèdent la mise en place du curriculum.

Les défis relatifs à l'éducation des jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus exigeants. Former au mieux tous les jeunes, dans un contexte social complexe et changeant, nécessite un réajustement constant des pratiques.<sup>1</sup>

Ainsi, le « *contexte social complexe et changeant* » de notre société et des financements de plus en plus apparemment problématiques amènent l'État à modifier sa vision de l'avenir de l'éducation. « The Project Method »<sup>2</sup>, une méthode de travail « révolutionnaire » est élaborée aux États-Unis au début du siècle dernier et utilisée pour prendre acte du besoin social<sup>3</sup> de former des travailleurs adaptés à cette société changeante, en laissant de côté la tâche de l'enseignement d'une « matière cloisonnée »<sup>4</sup> (*sic*) et *ex cathedra*. Le Renouveau

---

<sup>1</sup> Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, Dépôt légal BNQ, 2004, p. 9.

<sup>2</sup> Kilpatrick William, Heard, "The project method" in *Teacher's college record*, New York, vol. XIX, n°4, Septembre 1918, p. 319-335.

<sup>3</sup> Qui est de notre avis, d'abord un diktat économique

<sup>4</sup> Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2004, *op. cit*, p. 10.

Pédagogique naît après les États généraux de l'éducation en 1995-1996, et se présente comme une forme nouvelle de pédagogie mais qui, en réalité, calque « The Project Method » et se traduit en « Pédagogie par projet » comme avenue nouvelle de faire le transfert des connaissances. Largement critiquée, la méthode est tout de même entérinée par le ministère de l'Éducation du Parti Québécois en 1998 et la réforme est lancée.

Ainsi, les élèves québécois apprennent par projet, à résoudre des problèmes de plusieurs natures, en utilisant les informations qu'ils dénichent pour cette fin avec des compétences « transversales » qu'ils développent durant leur cheminement. Avec les tollés soulevés par cette profonde réforme de curriculum, nommée « Renouveau Pédagogique », est-il toujours possible d'envisager un questionnement engageant et éclairant de ce qui est réellement modifié dans le travail scolaire ?

Le travail scolaire sera effectivement utilisé comme concept-clé ouvrant une voûte herméneutique du domaine éducatif et plus encore, de la société. L'école est le premier milieu de socialisation de l'enfant après la famille. Si l'élève y arrive pour la première fois avec de solides bases langagières, un oedipe et un surmoi déterminé, elle travaille en lui une certaine vision du monde. Cette École lui permet l'élargissement de son langage en quantité et en qualité et devrait lui permettre aussi d'améliorer une foule d'aptitudes intellectuelles : de la logique au raisonnement, en passant par la compréhension et le développement d'une opinion qui sera éventuellement la sienne. De ces aptitudes, l'enfant en conservera une bonne part pour le reste de sa vie. Qui ne se souvient pas du nombre que représente le symbole Pi. Pourtant, peu l'utilisent quotidiennement. On peut aussi dire qu'il y acquiert une certaine épistémè : une façon coercitive et réaliste d'envisager sa vie passée, présente et future. L'École, premier lieu de socialisation étranger, marquera la vie de l'enfant, façonnera son esprit et lui inculquera ses premières valeurs acquises à l'extérieur de la maison familiale.

### **Société en mutation, École en mutation**

Cette École subit les mêmes mutations que la société et le politique. Cette société « du spectacle », « de l'information », « du risque », « néolibérale », « industrielle avancée », « de

la modernité avancée », « en rupture », « postmoderne » ; donc innommable puisqu'apparemment équivoque est construite sur la base d'intérêts particuliers des individus particuliers et des personnes morales particulières. Chaque science y vit son bouleversement et tente par là, de profiter de l'équivocité générale pour faire « révolution »<sup>5</sup>. Néanmoins, toutes s'entendent sur la mutation. Toutes s'entendent sur une certaine rupture historique présente ou à venir. Dans notre cas, il incombe de nous positionner en fonction de l'objet éducatif. Et pour ce faire, Michel Freitag pointe le fractionnement de cette société : un fractionnement causant non seulement la transformation en profondeur des institutions de régulation, mais aussi du mode de reproduction de la société. L'École, un des rouages de cette reproduction, devient nouvelle ; et dans notre cas, insistons : « re-nouvelle ». Il s'agit de :

[...] l'érosion et l'effritement progressif du monopole conféré dans la société moderne aux institutions universalistes d'État pour la régulation des rapports sociaux et la reproduction de leur structure, et par le développement de tout un réseau complexe de nouvelles modalités de régulation à caractère pragmatique et excentré [...] <sup>6</sup>

Ces modalités de régulation à caractère excentré, ou dirons-nous décentré, permettent à plusieurs forces vives de la société, libérées par cet effritement des institutions, d'influer directement sur notre objet de travail : l'École. Car en effet, le Renouveau implique qu'une foule d'acteurs auparavant périphériques soutiennent la réforme à l'avant-plan de la scène politique. Pour n'en nommer que quelques uns, pensons aux conseils de patronat, aux lobbies de grandes entreprises de matériel informatique, aux nouvelles entreprises privées d'aide aux devoirs et de cours privés, aux maisons d'édition, aux compagnies d'agents de sécurité, etc. Cette École « re-nouvelle », invite les forces libérées par la fin des universalismes à entrer en ses structures. De la salle d'informatique, à la bibliothèque virtuelle, en passant par des activités parascolaires de plus en plus diversifiées, cette structure que l'on connut si rigide, si cloisonnée, fermée sur elle-même cesse progressivement de transmettre un savoir unique s'ouvrant au monde nouveau des possibilités de travaux scolaires originaux.

---

<sup>5</sup> Entendre ici « révolution » au sens encyclopédique, qui implique un retour sur soi-même de l'objet qui révolutionne. Quoi que le mot révolution ne soit pas pour nous le signe d'une stagnation, la société postmoderne réussit ce « tour de force » à générer de la stagnation à coup de révolutions et circonvolutions schizoéphréniques.

<sup>6</sup> Freitag, Michel, *Dialectique et Société. Culture, pouvoir, contrôle, les modes de reproduction formels de la société*, Tome 2, Montréal, Éd. Saint-Martin, 1986, p. 17.

## La reproduction sociale, une reproduction scolaire

Émile Durkheim, connu comme l'un des pères de la sociologie, avait au cœur de son questionnement la place et la forme de l'éducation pour chaque société, car si elle est le gage de la reproduction d'une forme de la société, cette éducation doit être garante d'un certain niveau de bonheur, de certaines activités exploratoires permettant une certaine individualisation<sup>7</sup> des humains ainsi qu'une base intellectuelle les habilitant à la démocratie.

Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous dérogeons trop, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie.<sup>8</sup>

S'il faut évidemment que la société québécoise continue le renouvellement de ses valeurs profondes, afin que dans ses normes sociales (rôle des individus, des genres ou de la famille par exemple) continuent d'évoluer après les grandes batailles du siècle passé qui actuellement s'essouffent, il y a certaines traditions de rôle des personnes ou des institutions qui à notre avis, sans remplacement aucun, ne peuvent complètement s'effacer. Ce que souligne Durkheim ici, c'est l'importance de la continuité dans la transmission. Priver ses enfants d'une chose dont les dernières générations ont hérité : à savoir la mémoire de la connaissance, ne peut, à notre avis, engendrer ce que les ténors de l'éducation nomment « La réussite pour tous ». D'une modification si profonde dans le curriculum d'études, malgré les meilleurs arguments, ne peut résulter qu'un échec.

Ainsi, nous pouvons affirmer sans contredit que la nécessité de la continuité entre les générations est chose non moins importante que littéralement cruciale<sup>9</sup>. Lorsque des enfants reviennent de l'école avec des bulletins incompréhensibles, mettant leurs parents devant des

<sup>7</sup> S'agissant ici de l'intégration et de l'individualisation afin d'atteindre une certaine réciprocité relativement fertile entre humains; lieu, donc de création de la personnalité.

<sup>8</sup> Durkheim, Émile, *Éducation et Sociologie*, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1922, p. 6.

<sup>9</sup> Le crucial dans la continuité ne réside pas dans une nécessité de conserver les valeurs de la génération précédente, ni d'effectuer une reproduction mur à mur. Insistons seulement sur l'importance qu'accorde Durkheim à la possibilité qu'une coutume mal apprise puisse se venger sur la génération suivante sans qu'un consensus social n'ait été fait. Dans notre cas, inquiétons-nous des connaissances. Nous avancerons dans les prochaines pages sur cette hypothèse selon laquelle la connaissance, délaissée par l'École, apparaîtra comme le grand défi de la prochaine génération.

situations de résolution de problème complexe, non seulement ces situations les embarrassent-ils qui, impuissants, recherchent des solutions tous azimuts dans leur répertoire bien à eux, qui plus est, reflète à leurs enfants le décalage vécu entre les générations. Ce processus bien mal orchestré apparaît *in fine* comme une tentative d'éloignement entre les générations, causée visiblement par une incompréhension fallacieuse chez les concepteurs de la réforme des concepts élaborés par nos contemporains Rousseau et Piaget, victimes de leurs spéculations,<sup>10</sup> une incompréhension de l'exercice de la transmission et donc, du métier d'enseignant qui à terme, met fin à cette tâche principale. Ils ont ainsi élaboré, selon un intérêt que nous ne connaissons pas (et qui d'ailleurs ferait un excellent terrain d'enquête sociologique), un curriculum et une nouvelle façon de faire l'apprentissage et qui a comme leitmotiv : la passivité.

## L'orientation du Québec en éducation

En 1998, le gouvernement québécois s'orientait vers le socioconstructivisme. Une « nouvelle » didactique issue des sciences de l'éducation, s'agissant d'un amalgame théorique entre Kilpatrick<sup>11</sup>, Piaget<sup>12</sup> et Vygotsky<sup>13</sup>, le Renouveau Pédagogique envahit non sans heurts le système éducatif québécois depuis la maternelle jusqu'en troisième secondaire en 2007, en divisant pour les deux années suivantes, l'école québécoise en cohortes de réformé(e)s et de non-réformé(e)s.

Une sorte de métissage entre la psychologie constructiviste, socioconstructiviste<sup>14</sup> et certaines théories du domaine éducatif fut engendrée d'un échange entre le domaine des sciences de

---

<sup>10</sup> Les victimes sont nombreuses et les coups, sanglants : Rousseau et Piaget, sont entre autres enseignés aux sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal comme de grands précurseurs du constructivisme radical, ce à quoi ils n'ont jamais même réfléchi.

<sup>11</sup> Kilpatrick William, Heard, *Philosophy of education*, New York, The Macmillan Company, 1951.

<sup>12</sup> Il est à noter que Piaget ne s'est jamais lui-même dit constructiviste et encore moins pédagogue. Néanmoins, il est utilisé peut-être à tort dans les textes fondamentaux de la réforme.

<sup>13</sup> Wertsch, James, V., *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Harvard University Press, 1985.

<sup>14</sup> L'école constructiviste ne fait plus école dans les départements universitaires de psychologie en Amérique et en Europe, depuis bien des années, ayant été supplantée depuis longtemps par les neuropsychologues, les cognitivistes et les humanistes.

l'éducation et des recommandations faites par les États Généraux de l'éducation en 1995-1996. Dans cette conjonction, on a considéré que le travail scolaire n'était pas suffisamment valorisé par l'entourage de « l'apprenant » et que le système hiérarchisé d'acquisition des connaissances par objectifs était cause du décrochage scolaire pour près de la moitié de la population estudiantine du secondaire. Selon cet argument, il fallait dynamiser les apprentissages qui, sous la forme conventionnelle de la « classe statique », et des cours *ex cathedra*, désavantageait les garçons, qui avaient besoin d'un plus grand dynamisme au sein de l'École. Le travail scolaire est ainsi modifié dans l'action pédagogique: par le passage d'une pédagogie « tête-vide, tête-pleine », ou appelée dans le domaine éducatif le modèle transmissif, à une pédagogie constructiviste ou socioconstructiviste, où « [...] les conceptions initiales de l'élève ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, [mais] sont au cœur du processus d'apprentissage. »<sup>15</sup>

Ce qui précisément nous inquiète aujourd'hui, c'est la conjonction de deux phénomènes complètement disparates au sein du nouveau curriculum d'études : le choix d'une théorie éducative qui se veut « démocratisante » en plaçant l'élève au cœur des apprentissages, le socioconstructivisme ; et au même temps, le choix de la technologie comme médiation principale entre l'élève et ses propres apprentissages. Ainsi, l'élève ne devrait plus être victime d'une violence symbolique aussi grande que celle que Bourdieu et Passeron avaient constaté parce qu'on considère l'apprenant autodidacte, utilisant des savoirs qui lui appartiennent<sup>16</sup>.

Dans ce contexte, qu'est-ce alors qu'un travail d'inculcation ? Car peu importe la didactique préconisée dans un curriculum d'études, le but de l'École restera toujours de faire une certaine transmission des connaissances d'une génération vers une autre. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a donc défini trois objectifs généraux : instruire, socialiser

---

<sup>15</sup> Amossé, Guy et Gabriel Labédie, « Constructivisme ou socioconstructivisme? », site internet : *Blick lehrerfortbildung – Reform Pedagogik* du Pädagogisches Institut der deutschen Sprachgruppe, à l'adresse :

<http://www.schule.suedtirol.it/blick/angebote/reformpaedagogik/rp70111.htm>

<sup>16</sup> Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 19.

et qualifier,<sup>17</sup> et ajoutons, reproduire de la norme par de la production d'autonomie. Mais qu'est-ce donc que ce travail d'inculcation nouveau qui est préconisé dans le nouveau curriculum ? Qu'est-ce que « l'apprentissage par compétences » ? Dans un système qui permet une très grande flexibilité des pratiques et des champs conceptuels élargis<sup>18</sup> développant des « compétences transversales », qu'est-ce que le travail scolaire ?

Car plus encore que de la pédagogie constructiviste, qui n'est qu'une méthode, le curriculum (contenu du programme enseigné) est modifié de part en part. On apprenait le 27 avril 2006 que le MELS<sup>19</sup>, dans sa tentative de revitaliser le programme d'histoire de secondaire 3 que le nouveau programme d'éducation visait de fait à produire une citoyenneté non-conflictuelle. Le nouveau cours d'histoire du Canada et du Québec au secondaire, qui entra en vigueur en 2007-08, fera peu mention de la Nouvelle-France ou des Patriotes et passera sous silence des épisodes comme l'Acte d'Union de 1840, la conscription forcée de 1917 ou le rapatriement unilatéral de la Constitution en 1982. Le double objectif consiste à rendre l'histoire « moins conflictuelle », « moins politique » et davantage « plurielle », notamment en accordant une place plus importante aux autochtones et aux groupes non francophones, et à remplir la mission, devenue centrale dans la « réforme », « d'éduquer à la citoyenneté ».<sup>20</sup>

Ainsi sont impulsées de nouvelles finalités au programme éducatif de troisième secondaire : plus que faire émerger une compétence, le programme a pour objectif de produire de la citoyenneté : ce qui constitue une réduction de la tâche d'acquisition de connaissances à celle, politique, d'œuvrer au surgissement d'une nouvelle citoyenneté. L'acquisition comme travail de l'élève, d'un objet extérieur nommé « connaissance » semble, comme phénomène scolaire,

---

<sup>17</sup> Québec, Ministère de l'éducation, *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997, p. 3.

<sup>18</sup> Avec l'éclatement des champs disciplinaires et le désir du nouveau curriculum de faire des compétences *transversales*, on est en droit de se demander si, passant d'un savoir encyclopédique, l'on ne passerait pas à un savoir globalisé, ou managerial, fonctionnel, ou simplement ouvert. De quelle transversalité est-il question ? Quel est ce vecteur mystérieux qui peut projeter de l'histoire en mathématiques ou de la science en littérature ?

<sup>19</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec.

<sup>20</sup> Robitaille, Antoine, « Cours d'histoire épurés au secondaire », *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A1.

évacué du rapport éducatif<sup>21</sup>, car la modification de l'objet « connaissance » provoque aussi une nouvelle définition de « l'apprenant ». Apparaît ainsi une nouvelle réalité scolaire qu'il nous est nécessaire de problématiser.

## Question de recherche

L'attrait envers les TIC des penseurs de la réforme est-il lié à l'ouverture des disciplines par la « transversalité » ou à la nécessité, des « savoirs en action » dans les TIC ? Ces savoirs en action sont-ils informatisation ou seulement, comme le prétend le curriculum, une forme de « transversalisation » des disciplines ?

En étudiant l'action pédagogique, il serait possible de comprendre les finalités objectives du nouveau curriculum éducatif. Il s'agit donc finalement d'interroger ce que Philippe Perrenoud qualifie de « curriculum réel »<sup>22</sup>. Tant de mystifications ont lieu présentement dans la réforme. Si on compare dorénavant l'École à une « entreprise » du savoir, peut-on penser que l'idéologie managériale a finalement réussi à faire entrer ses préoccupations et objectifs dans le champ de l'École ? Si oui, c'est l'héritage humaniste, ce « langage universel » perpétué depuis la Renaissance, qui est mis à mal, pire, laissé de côté.

Peut-être n'a-t-on finalement qu'intégré l'ordinateur à la salle de classe et que nous n'avons aucune raison de nous inquiéter que la nature de l'humain n'en soit changée. Ainsi, la transition ne serait qu'une mode ; mode succédant à d'autres modes : de la plume au stylo, jusqu'au logiciel de traitement de texte. Si cette présence de la technologie signifiait *homo cyber*, c'est l'**opérativité** qui deviendrait aussitôt le seul pilier central de l'École, et la connaissance ne deviendrait qu'artefact. Dans ce cas, tout travail scolaire réussi mettrait en circulation des informations de disciplines différentes. En résulterait alors nécessairement un travail de création d'hyperliens entièrement cybernétiques, un travail non-rationnel au sens classique de la rationalité ; un travail donc, d'agencement des informations, ou si l'on veut,

<sup>21</sup> Ou si l'on se permet, la connaissance ne devient qu'un épiphénomène parmi d'autres dans le rapport de l'élève à l'École.

<sup>22</sup> Perrenoud, Philippe, *Métier d'élève et le sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.



de « scrapbookisation » de compétences. De cette façon, pourrait être justifiée la place seconde que prend dans cette réforme le professeur devant la classe<sup>23</sup>; et il pourrait ainsi davantage être perçu comme un chef d'orchestre de divers musiciens, ou un technicien de l'information dans la classe. Pour vérifier cette hypothèse, afin de comprendre et d'explicitier le curriculum réel, nous nous posons donc la question suivante. Comment le Renouveau Pédagogique modifie-t-il les conditions effectives du travail scolaire de l'élève et quelle place occupe les technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'acquisition des connaissances ?

### **Raisons sociologiques de faire ce travail de recherche**

Lorsque nous avons fait notre recherche documentaire sur le « travail scolaire », nous avons remarqué qu'il existait trois grandes tendances. Une première tendance : la psychologisation du rapport de l'humain à la connaissance ; Piaget et Vygotsky sont auteurs des deux psychologies, respectivement du constructivisme<sup>24</sup> et du socioconstructivisme. Ensuite, nous avons trouvé quelques tentatives sociologiques qui sont somme toute, macrosociologiques : Bourdieu, Freitag, Gagné et Marx contribuent à alimenter la question de la production-reproduction de la société ; l'inculcation fait donc partie intégrante de leurs critiques. Finalement, a surgi depuis 5 ou 6 ans, une nouvelle vague d'ouvrages mettant l'accent sur « la nouvelle éducation ». Cette tendance nous intéressera particulièrement dans notre travail parce qu'il a grandement influencé l'élaboration du Renouveau Pédagogique. Il y est prioritairement question de l'apprentissage en tant que rapport communicationnel dans une société globalisée et d'un rapport de l'humain *a priori* technique au monde.

Alors que Stéphane Thellen posait la question, dans son mémoire de maîtrise concernant les États Généraux sur l'Éducation, de savoir si l'utilisation de la technologie en éducation se

---

<sup>23</sup> En marquant physiquement cette partition de la place du professeur en plaçant par exemple le bureau professoral en diagonal de la classe, plutôt que devant elle.

<sup>24</sup> Toutefois, il est important de rappeler que Piaget n'est nullement fondateur du constructivisme en éducation. S'il a fondé une thèse de la construction de soi psychologique, et que des pédagogues ont trituré leurs théories d'un placage de cette théorie, l'auteur intéressé, lui, n'y aurait jamais consenti.

présente comme nécessité ou idéologie dans les mémoires reçus aux États Généraux<sup>25</sup>, nous pourrions vérifier si l'idéologie ne devient pas alors la raison d'être de notre système éducatif et si finalement l'utilisation des TIC passe devant ou derrière la tâche d'acquisition de connaissances. Nous proposons donc une suite au travail qu'il a entamé il y a bientôt 10 ans : nous poursuivons en nous demandant si systématiquement, dans l'application de la réforme (le nouveau-né des États Généraux), la connaissance ne passe pas elle-même au rang d'artefact, laissant la place à ce que Thellen avait déjà vu comme une idéologie. Nous pensons que la question est urgente, et d'une importance fondamentale.

Pour suivre la méthode heuristique de Bernard Miège, nous choisissons comme thème de recherche l'informationnalisation, ou connue comme info-communicationnalisation dans le domaine des communications. Il définit comme suit la méthode : « Circulation croissante et accélérée des flux d'information éditée ou non, autant dans la sphère privative, dans celle du travail que dans l'espace public. »<sup>26</sup>

Or cette démarche heuristique, provenant d'une sociologie de la communication sur l'éducation nous permet de jeter un regard nouveau sur les travaux des élèves. Car non, ils ne sont pas que des esclaves qui reviennent à la maison avec le désir de s'évader en loisirs au lieu d'étudier. Trop d'études sociologiques de grande envergure n'ont porté que sur le confort de l'enfant à faire ses travaux : qu'il s'agisse de l'interaction qu'il avait avec ses parents, sa famille, son désir de continuer des études, etc.

Notre travail tente une explication, une mise en dialectique de la tâche. Utilisant donc pour thème principal l'informationnalisation, qui est un processus de mise en information des contenus et d'une médiatisation des formes de la communication, nous tenterons une certaine herméneutique du travail scolaire. Car si dorénavant les élèves n'étudient plus dans le simple

---

<sup>25</sup> Thellen, Stéphane, *Nouvelles technologies éducatives : Idéologie d'un couplage inédit*, Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en sociologie par Stéphane Thellen, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2000.

<sup>26</sup> Miège, Bernard, *L'information – communication, objet de connaissance*, Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 127, Tableau 1.

but d'apprendre par cœur en vue d'un examen, pourquoi, mais surtout, comment les fait-on travailler ?

### **Raisons sociales de faire le travail de recherche**

Toute action pédagogique (AP) est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel.<sup>27</sup> Il en va de même des contenus informationnels.

Y a-t-il informationnalisation de la matière scolaire, procédé qui permettrait l'ouverture des disciplines scientifiques et l'aplatissement des différences et cloisons inhérentes aux « anciennes sciences » ? Peut-on supposer qu'il se fait dans l'application de ce curriculum, une cybernétisation du travail scolaire ? Si finalement l'acquisition de la connaissance devient idéologie ou artefact au sein de l'École et que la résolution de problème passe au premier plan, on pourrait logiquement s'attendre à ce que bientôt l'école primaire, puis secondaire ne deviennent des lieux où on engage des cohortes d'étudiants à la résolution de réels problèmes d'entreprises. Une véritable école-de-la-vie devrait donc nécessairement confronter l'enfant aux problèmes qu'il rencontrerait tôt ou tard sur le marché du travail et il y aurait littéralement confusion entre ce marché et le lieu de formation de ses futurs agents.

---

<sup>27</sup> Pierre Bourdieu et Passeron, Jean-Claude, *op. cit.* p. 19.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Le nombre des recherches effectuées sur les curriculums d'éducation, les résultats qui en émanent et les psychologies les sous-tendant dans le domaine des sciences de l'éducation, est considérable. On notera, pour le compte de notre travail, la recherche de Bissonnette, Richard et Gauthier<sup>28</sup> qui, utilisant le paradigme de « l'efficacité de l'école » donc celle de l'enseignement, ou dans un langage bourdieusien celui de l'action pédagogique, dénote quelques polémiques devant l'application du Renouveau pédagogique, ou de l'enseignement socioconstructiviste :

Or lorsqu'on consulte la littérature faisant état des résultats de recherche sur l'apprentissage à l'aide de tâches complexes ainsi que sur l'impact de la pédagogie de la découverte, qui l'accompagnent généralement, on constate que ces prescriptions pédagogiques sont, au mieux, fortement contestées, et au pire, carrément invalidées par une multitude de chercheurs. (Anderson, Reder et Simon, 1996, 1997, 1998, 1999 et 2000 ; Carnine, 1998 et 2000 ; Chall, 2000 ; Ellson, 1986 ; Ellis et Fouts 1993 et 1997 ; Ellis, 2001 ; Evers, 1998 ; Geary, 1994, 1995, 2001 et 2002 ; Grossen, 1993 et 1998 ; Hirsh, 1996 et 1998 ; Kindsvatter, Wilen et Ishler, 1988 ; Khlar et Mayer, 2004 ; Stone, 1996 ; Stone et Clements, 1998 ; Yates et Yate, 1988).<sup>29</sup>

Notons que si nous n'utilisons pas la notion « d'efficacité de l'école » comme conceptuellement ou possiblement herméneutique, que pis encore nous l'observons dialectiquement comme concept obscur et suspect de voiler certaines réalités, cette étude de

---

<sup>28</sup> Bissonnette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*, Saint-Nicholas, Presses de l'Université Laval, 2006.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 91.

Bissonnette, Richard et Gauthier nous permet de comprendre qu'une réforme peut être implantée et maintenue même si l'on a prouvé son inefficacité tant au niveau financier, qu'au niveau de la réussite scolaire des élèves. Ils ont clairement montré au niveau scientifique que de toutes les pédagogies appliquées à grande échelle, celle de la découverte est de loin une des moins efficaces. Pourquoi donc continuer son application ?

A été lancée le 16 novembre 2006 une coalition réunissant 27 000 enseignantes et enseignants du réseau québécois, et divers autres agents de l'Université, pour contrer la réforme. *Stoppons la réforme* fait circuler une pétition réclamant entre autres un retour de l'*instruction*, exprimant le désir de la coalition de voir l'École avoir le pouvoir d'enseigner « [...] les connaissances de base, considérant que la mission de l'École doit être de former des citoyens libres. »<sup>30</sup> Cette coalition se forma après la parution des résultats d'une enquête sur l'enseignement des mathématiques et des sciences dans un document intitulé « Tendances de l'Enquête Internationale sur les Mathématiques et les Sciences » (TEIMS 2003), réalisée par l'organisme indépendant « International Association for the Evaluation of Educational Achievement » (IEA) qui prouva que les performances des enfants québécois avaient baissé de façon significative depuis 1995<sup>31</sup>. C'est un autre argument confirmant que la pédagogie de la découverte, plus encore que d'avoir des ratés, produit un effet dévastateur sur l'éducation.

Ainsi est posé un premier problème. Qu'y a-t-il de central dans l'action pédagogique<sup>32</sup>, et qui n'est pas explicite dans les textes officiels du MELS et qui donc existe dans le curriculum

<sup>30</sup> Coalition Stoppons la réforme, *Pétition*, 2006, À l'adresse <http://www.stopponslareforme.qc.ca/>

<sup>31</sup> Les statistiques afférentes à l'enseignement de la mathématique seulement, montrent que:  
« La proportion d'élèves québécois ayant atteint le niveau AVANCÉ est passée de 13% à 3%. La proportion d'élèves québécois ayant atteint ou dépassé le niveau ÉLEVÉ est passée de 50% à 25%. La proportion d'élèves québécois ayant atteint ou dépassé le niveau INTERMÉDIAIRE est passée de 87% à 69%. La proportion d'élèves québécois ayant atteint ou dépassé le niveau BAS est passée de 94% à 91%. »

Voir à ce sujet : Péladeau, Normand et Steve Bissonnette. *TEIMS 2003 : une première enquête permettant de poser un regard sur les effets de la présente réforme!* Article disponible sur le site web « Stoppons la réforme! » à l'adresse :

<http://www.stopponslareforme.qc.ca/images/r%C3%A9formeqc.pdf> .

<sup>32</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient élaboré le concept d'action pédagogique en tant que précepte dialectique : nommant un fait, provenant d'une autre réalité. L'action pédagogique est produite dans le champ de l'école, mais elle provient d'une multitude d'autres batailles de champs; i.e. économique, politique, social... et est imposée « par le haut » ; ou par le MELS, dans notre cas.

réel pour que l'on continue d'appliquer ce que la plus grande part des enseignants et des intervenants dans le domaine de l'éducation se refuse de corroborer ? Car, cette réalité, comme toute autre, contient ses propres contradictions. D'un côté, les autorités ministérielles maintiennent la réforme et clament des « Gardons le cap ». D'un autre, le corps enseignant, les parents, des groupes de réflexion, les étudiants, et les résultats des apprenants indiquent à l'unisson que la réforme ne rend pas les « dividendes » annoncées, elle ne donne pas les résultats escomptés.

Dans une société de la rentabilité généralisée, où les investissements dans les services sociaux et l'éducation doivent donner des résultats concrets et immédiats, comment se fait-il qu'un programme curriculaire, dont les mauvais résultats sont décriés d'année en année par tous les intervenants du milieu scolaire, soit reconduit au lieu de faire l'objet d'un moratoire ou d'études approfondies ? Est-il possible que cette réforme, dont les bases clairement néolibérales, intégrant au sein du programme d'études le développement d'un intérêt pour l'entrepreneurship, et non pour la philosophie, par exemple, ait impulsé l'idéologie consumériste et finalement l'obligation d'intégrer l'idéologie du primat de la technique sur toute autre connaissance ?

Sans nous plier à la réification du concept de formation par l'adoption hégémonique du syntagme de « société de l'information », est-il possible qu'il y ait informationnalisation c'est-à-dire « (développement des flux informationnels via les réseaux dans presque toutes les activités, champs et échanges sociaux) »<sup>33</sup> dans le processus éducatif ?

## **1.1 La centralité du travail d'équipe dans la pédagogie de la découverte**

S'appuyant sur le concept de dialogisme, une pédagogie de la découverte rend central le travail d'équipe. Le rôle du professeur étant relégué en troisième place par les diverses médiatisations qui l'éloignent du devoir de transmettre de la connaissance, l'apprenant doit

---

<sup>33</sup> Miège, Bernard. *Dans le cadre de la « Société de l'information »* 23 janvier 2004, p.16, document de la conférence disponible à l'adresse : [http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/gpb/pdf\\_ecrits/Miege%2021-01-04.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/gpb/pdf_ecrits/Miege%2021-01-04.pdf)

apprendre à collaborer avec ses camarades dans la résolution de problèmes. Le dialogue, privilégié dans le Renouveau Pédagogique, devient une source d'information aussi valable qu'une référence d'auteur.

Le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations.<sup>34</sup>

Vygotsky, auteur de la psychologie constructiviste s'opposant à Piaget et ayant inspiré les auteurs de ce qui fut re-nommé le Renouveau Pédagogique dans ses fondements, pensait que la situation de dialogisme était centrale dans le processus de construction des significations, lui-même se produisant dans l'intersubjectivité<sup>35</sup>.

Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais de mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité.<sup>36</sup>

L'auteur du dialogisme, Mikhaïl Bakhtine, nous permet de rendre plus explicite le concept d'informationnalisation que Bernard Miège, caractérise comme « profondément et même structurellement inégalitaire », ainsi que « le renforcement de la médiatisation de la communication, celle-ci prenant peu ou prou des espaces jusqu'à maintenant réservés à la communication ordinaire (où le langage, l'argumentation et la co-présence sont très largement privilégiés). »<sup>37</sup>

L'École devient donc, aux dires du MELS, une vaste communauté verbale, où les expressions transmises sont toujours *a priori* empruntées et où la créativité, centrale dans la

<sup>34</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, *op. cit.* p. 9.

<sup>35</sup> Brassac, Christian, « Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué », in *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, numéro 2, 2001, pp. 243-270.

<sup>36</sup> Todorov, Tzvetan, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981. p. 77.

<sup>37</sup> Miège, Bernard, *op. cit.*, p. 44.

communication, permet à l'élève « d'actualiser son potentiel »<sup>38</sup> et de résoudre des problèmes. Il est important de garder à l'esprit que malgré tous les discours idéologiques soutenant les curriculums d'étude, il reste une relation pédagogique au sens où Bourdieu l'entend : une relation comprenant une sanction, sous-tendant une tâche à accomplir pour un élève qui a à assimiler un capital symbolique.

## 1.2 La déréférencialisation : constituante de l'informationnalisation au sein du travail scolaire

Le conflit inhérent au curriculum d'éducation, c'est l'opposition entre le constructivisme radical et la nécessité de prendre en compte le dialogisme avec le constructivisme de Vygotsky. Séparer l'idée que l'individu construit des savoirs qui lui appartiennent de celle selon laquelle ces idées lui viennent d'ailleurs aliénerait le rapport éducatif ; alors ce dernier n'a plus de but explicite, à court ou long terme. Si l'objet de transmission passe par l'appropriation et qu'il y a dissociation entre l'objet et sa source, au sein de la théorique construction des savoirs de l'élève, on peut donc probablement observer une « déréférencialisation » des connaissances acquises. Or l'École ne pas considérant point l'origine ou l'auteur d'un savoir, d'une connaissance ou d'une information et s'en appropriant afin de s'en servir dans un but « créatif », elle (l'École) aliène littéralement le processus éducatif en réifiant sa nouvelle mission au détriment de l'Histoire.

Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage des jeunes, elle constitue un rôle essentiel en ce qui a trait à la construction de leurs connaissances et au développement de leurs capacités intellectuelles.<sup>39</sup>

Il est bon de se le rappeler... Mais consolider les apprentissages, à partir de schémas cognitifs même très simples, nécessite la compréhension d'une certaine base de connaissances qui elle, doit être acquise et intégrée. Or ce qui pose problème ici, est

---

<sup>38</sup> Or, il est important de noter que « l'actualisation de soi », provenant de la pyramide de Maslow, faisant partie du « besoin de se réaliser » n'arrive qu'à l'âge adulte dans l'ordre chronologique des stratifications des besoins. Il s'agit donc d'un idéalisme que de croire qu'un adolescent peut « actualiser son potentiel », alors qu'il est lui-même au stade où les besoins qui priment sont : la survie, la sécurité, l'appartenance et l'amour.

Maslow, Abraham, *Le vieillissement*, Paris, PUF, 1985, p. 268.

<sup>39</sup> Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, *op. cit.* p. 5.



justement que le concept de « transversalité », au sein de la pédagogie de la découverte, conjuguées avec un curriculum qui ignore toute universalité des connaissances, demande aux élèves une actualisation de leur potentiel, qui plus est, doit être créatif.

### 1.3 Le problème des savoirs en action

La question spécifique qui nous préoccupe dans notre mémoire de maîtrise est donc la suivante. *Comment, dans le travail scolaire, l'apprenant « actualise-t-il son potentiel »<sup>40</sup> grâce aux savoirs en action ?* Cette grande mystification curriculaire que sont les dits savoirs en action constitue un renversement de la dialectique vécu-conçu vers celle de conçu-vécu telle que théorisée par Jean-Guy Lacroix,<sup>41</sup> en reprenant la théorisation d'Henri Lefebvre<sup>42</sup>.

Les moyens d'action du sujet sont alors devenus si puissants, si grands, si rapides, si précis et si pénétrants qu'ils semblent traverser la nature fondatrice de part en part, l'ouvrir tout entière à son désir de faire, de construire, de transformer.<sup>43</sup>

Problématisant le travail scolaire, la question des « savoirs en action » nous permet d'induire qu'il y a une cause idéologique à la centralisation apparente de la technique au sein du curriculum. Entérinant ainsi les travaux antérieurs faits par des étudiants de la faculté de sciences humaines, dont entre autres le mémoire de maîtrise de Stéphane Thellen,<sup>44</sup> nous tentons de poursuivre le questionnement entourant les visées explicites des programmes d'éducation québécois.

Nous nous pencherons donc, dans les prochaines pages, sur l'aspect bourdieusien du travail scolaire, compris comme un moyen d'apprentissage qui est *toujours imposé d'en haut*, et ce, peu importe le curriculum. Ce contenu, nous le questionnons avec le concept pédagogique et

---

<sup>40</sup> *Ibid*, p. 2.

<sup>41</sup> Lacroix, Jean-Guy. « Sociologie et transition millénariste : entre l'irraison totalitaire et la possibilité-nécessité de la conscientivité » in *Cahiers de recherche sociologique*, no 30, 1998, p. 87.

<sup>42</sup> Lefebvre, Henri, *De l'État*, Paris, Union Générale d'Édition, 1976.

<sup>43</sup> Lacroix, Jean-Guy, « Sociologie et transition millénariste : entre l'irraison totalitaire et la possibilité-nécessité de la conscientivité », *loc. cit.*, p. 90.

<sup>44</sup> Thellen, Stéphane, *Nouvelles technologies éducatives : Idéologie d'un couplage inédit*, mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en sociologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2000.

mystificateur de « savoir en action » par le dialogisme ; et la méthode, elle, est comprise par l'actualisation de potentiel, qui est explicitement visée dans le Renouveau Pédagogique. Avec ce dernier concept nous questionnons la présence explicite et/ou la préséance de la technique dans l'acquisition de connaissances et cherchons à comprendre de quelle façon les techniques de la communication siègent dorénavant en lieu et place de l'évaluation certificative.

## 1.4 Les hypothèses de recherche

### 1.4.1 Traiter de l'information : un processus de déréférencialisation

Le comté de Genève en Suisse a stoppé sa réforme socioconstructiviste en 2004, entre autres grâce à l'institution démocratique nommée Initiative<sup>45</sup> qui a fait valoir, dans les discussions qui ont fusé sur la réforme du curriculum, que les élèves devenaient laxistes à force de ne plus être confrontés à l'évaluation certificative (nous entendons par là une évaluation qui certifie que l'élève a acquis un certain nombre de connaissances). Or dans le cas qui nous concerne, si nous n'avons pas l'intention de parler de laxisme des élèves québécois, nous supposons toutefois que la pédagogie de la découverte conduit à un travail scolaire qui ressemble à du « scrapbooking ». Car s'il n'y a plus d'acquisition que sur la base d'un « savoir en action », nous sommes contraints d'y voir le déplacement, la translation de l'action qui va de l'élève au savoir lui-même. Ainsi, un tel utilitarisme des connaissances conduirait à terme à réduire ces dernières à l'état de chose.

---

<sup>45</sup> L'Initiative est une institution démocratique chère en Suisse qui permet de façon locale, dans chaque canton du pays, de rendre le pouvoir aux citoyens. Ainsi, lorsqu'une politique publique rend insatisfaits certains membres ou groupes de la localité, une pétition est lancée pour que se tienne un référendum sur la question. Lorsque cette pétition atteint les 10 000 noms, la campagne référendaire est déclenchée sur le sujet désigné et tout groupe désireux de voir s'ajouter une proposition au processus référendaire peut soumettre cette proposition. C'est avec l'Initiative qu'a été gagnée la proposition référendaire de cesser la réforme de curriculum entamée dans le canton de Genève et de revenir à une évaluation certificative, plutôt qu'à une pédagogie par projets à évaluation subjective.

Afin d'arriver à mettre en action un savoir, il faut nécessairement le déréférencialiser<sup>46</sup> en le transformant en archive (en information). Pour y parvenir, il faut dé-contextualiser ce savoir et le re-contextualiser dans un milieu utilitaire. Lorsqu'un élève construit par exemple une ligne du temps, il utilise des événements, et indistinctement de leur contexte, opère tel un logiciel de traitement de texte, un copier-coller des événements-informations qui par assemblage, deviendront *son* œuvre. Le processus intellectuel engagé dans son travail, qui à ses yeux est un processus de créativité-apprenante, le contraint non pas à ignorer le contexte initial des savoirs, mais bien à l'éliminer lors du traitement de l'information. Ce processus est l'informationnalisation, entendu dans la réforme comme une des compétences à acquérir sous le libellé : « traiter adéquatement de l'information ».

#### 1.4.2 Modalités du travail scolaire

Pour arriver à cette fin, il est nécessaire de disposer d'outils immensément plus puissants que le crayon HB et la gomme. Une telle compétence nécessitera ce que nous tenterons de nommer une nouvelle « esthétique de la raison »<sup>47</sup> qui sans être elle-même esthétique ou raison mises à part, consiste littéralement à reconnaître dans le travail scolaire de l'élève une puissance créatrice qui, dans des cadres plus ou moins précis, peut « changer le cours des choses ».

Créer l'histoire, c'est fixer le temps dans l'espace : pénétration de l'être par le néant. Dans la Begierde et l'action qui en naît, l'Homme se comprend comme un néant présent entre les

---

<sup>46</sup> Nous entendons par « déréférencialisation » un processus plus puissant encore que la « sortie de contexte ». Lorsqu'il y a sortie de contexte, le concept conserve toujours sa référence, ou son signifiant, même s'il change de signifié. Or s'il y a déréférencialisation, il n'y a plus ni signifiant, ni signifié, alors que le concept lui-même devient « actualisé » afin de se vêtir d'une *utilité*, plutôt que d'un *sens*.

<sup>47</sup> S'il ne s'agit pas pour nous, en un nombre de pages aussi limité, de faire l'apologie de *l'esthétique de la raison* de Kant, ni celle héritée de Hegel concernant l'art ou la beauté des concepts et des valeurs, il importe toutefois de nommer l'herméneutique éducative qui nous concerne. Lire à ce propos : Kant, Emmanuel, *Critique de la raison pure*, Paris, Flammarion, 2006 ; et, Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Esthétique*, Paris, Librairie générale française. Trad. Charles Bénard, revue et complétée par Benoît Timmermans et Paolo Zaccaria, 1977.

deux néants du passé et de l'avenir : un néant présent dans l'être, c'est la vraie « présence réelle » de l'Esprit dans le monde.<sup>48</sup>

C'est le principe du travail de l'esclave pour Hegel. L'impression de puissance, le désir de communication, ou si l'on veut, d'être lu, entendu, au même moment où la néantisation de l'Être dans le travail est le principe qui régit dorénavant le travail scolaire, pourrions-nous avancer. Quand un élève passe de longues heures à « monter »<sup>49</sup> un projet sous la forme de la transversalité des compétences ou non, il importe de comprendre l'impression de compréhension qui se dégagera de la part de l'enseignant(e) qui sanctionnera le désir de l'élève de créer un monde particulier, différent, autre que celui-ci, et pourquoi pas, meilleur... Ainsi, au sens où Hegel l'entend<sup>50</sup>, la raison sollicitée est une raison « en action ». C'est une action qui par la néantisation de l'Être dans le travail, ou ce qu'il nomme la « pénétration de l'être par le néant », crée l'histoire.

Il est possible que nous soyons en mesure d'observer une certification des impressions via la sanction du travail scolaire. Il s'agit par là de nous risquer à dire qu'il y a signifiant au lieu de signifié qui se dégage du travail scolaire. Au même titre que Lefebvre conceptualise le signe<sup>51</sup>, nous avançons l'hypothèse suivante, qu'il y a sanction du signe de la réussite, non plus de la réussite elle-même. C'est-à-dire que plutôt que de certifier une certaine somme de connaissances via une évaluation sous la forme d'examen ou d'un travail scolaire, il y aurait certification d'un signe d'une acquisition des connaissances. Cela pourrait se traduire empiriquement par une juxtaposition ou une combinaison de ces connaissances au sein du travail scolaire (peu importe sa forme). Cette modification du travail scolaire par accolage plutôt qu'articulation d'éléments de sens, contraint dans l'évaluation, le remplacement de la note chiffrée par la note qualitative et au final, une évaluation par le/la professeur(e), de la démonstration par l'élève, du signe de ses « compétences ».

<sup>48</sup> Kojève, Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, Gallimard, 1947, p. 91.

<sup>49</sup> Il s'agit de « monter » au sens où il s'agit d'un montage.

<sup>50</sup> Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Phénoménologie de l'esprit*, Paris, Gallimard, 1993, mais aussi : Kojève, Alexandre, *op. cit.*

<sup>51</sup> Lefebvre, Henri, *Langage et société*, Paris, Gallimard, 1966.

Sur le terrain scolaire, l'absurdité va jusqu'à la conservation de l'ancien bulletin. Certains des élèves peuvent donc avoir deux bulletins. L'ancien bulletin chiffré indique aux parents le pourcentage de connaissances que l'élève a acquis. Le nouveau bulletin, lui, en cotation lettrée de « E » à « A+ », indique le niveau de compétence de l'élève. Ainsi, un élève qui a acquis toutes les connaissances demandées au programme mais démontrant de la difficulté à résoudre des problèmes nouveaux peut avoir une compétence C- et 100% au bulletin chiffré. Il est incompetent dans la démonstration de sa compétence, même s'il connaît la matière enseignée.

Il importe de garder en tête que lorsque nous observons le travail de l'élève, ce que nous voyons est aussi, et toujours, l'objet d'évaluation d'un ou d'une enseignant(e). Sans nous pencher sur la subjectivité de l'évaluation de compétences<sup>52</sup>, nous devons nous questionner sur la forme que prend le travail scolaire lorsqu'il s'agit de faire la démonstration d'une compétence.

Lors des colloques de formation des maîtres, des professeurs ont été invités à écrire dans un calepin le nom de chaque élève qui posait une question au cours de l'année. Le but de l'exercice était littéralement d'évaluer leur autonomie. Dès lors, on propose aux maîtres de baisser la note qualitative des élèves lorsqu'ils font preuve d'un manque d'autonomie dans la résolution de problèmes. Nous sommes donc en mesure de constater que si l'autonomisation du travail de l'élève est normative, la compétence, elle, fait appel à une nouvelle référence, car qui n'est pas autonome quand il pose une question ?

---

<sup>52</sup> À ce sujet, une enseignante nous a confié son malaise en voyant le niveau général de compétence baisser lors de l'année scolaire. En effet, comme à chaque semaine, elle enseigne de nouvelles connaissances à ses élèves et à chaque semaine aussi, ils font un projet récapitulatif où leur autonomie est évaluée. Elle a ainsi remarqué que tous ses élèves étaient de moins en moins compétents. Rappelant ainsi l'importance de « terminer un module » et de ne pas y revenir, elle constate avec d'autres professeurs la baisse continue du niveau de compétence de ses élèves de septembre à juin.

### 1.4.3 Cybernétique

Ce qui nous importe ici, c'est le *contrôle* qu'exerce l'éducation par l'action pédagogique. Par la sanction de la méthode, elle met en relation l'élève et les connaissances, via l'ordinateur, outil que nous supposons devenu essentiel. Ainsi, penser qu'une cybernétisation du travail scolaire est en cours nécessite qu'au final, un certain matérialisme pédagogique dialectise en le problématisant, le travail scolaire cybernétique. Car « [...] la logique des compétences est une logique d'action rationnelle et centrée sur l'individu et les tâches qu'il doit savoir accomplir. »<sup>53</sup> Il devient donc nécessaire de souligner la corrélation directe entre l'épistémè cybernétique et l'avènement d'une pédagogie par compétences. Ainsi, nous supposons que le travail scolaire est en voie de devenir un travail scolaire cybernétique.

---

<sup>53</sup> Ropé, Françoise, « Savoirs, savoirs scolaires et compétences. », in Van Zanten, Agnès, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions de la Découverte, 2000, p. 168.

## CHAPITRE II

### LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

#### 2.1 Une approche qualitative

La méthode qui nous permettrait de faire une enquête la plus riche et la plus sûre serait probablement une étude longitudinale. Or dans le contexte de nos moyens financiers et de temps, la méthode la plus efficace sur le terrain, celle qui nous permet de faire le pont entre le nouveau programme et l'ancien s'avère être une approche qualitative par des entretiens avec des enseignants.

Notre préoccupation centrale est le travail scolaire de l'élève. Cependant, nous ne pouvions pas, en peu de temps, nous procurer les autorisations institutionnelles nécessaires à la mise en branle d'un projet qui nous aurait permis d'interroger directement des élèves *in situ*. Il nous fallait donc mettre l'accent sur la sanction, car c'est ce que fait le professeur selon Bourdieu et Passeron : la sanction de l'étude de l'élève via une note attribuée par le pouvoir légitime, c'est-à-dire le professeur<sup>54</sup>. Pour le cas de notre étude, nous avons ainsi questionné plus spécifiquement des enseignantes et enseignants qui avaient vécu la transition depuis au maximum deux années, et qui avaient donc toujours en mémoire l'ancien curriculum.

---

<sup>54</sup> Pierre Bourdieu et Passeron, Jean-Claude, *op. cit.*

Des enseignantes et enseignants de secondaire 1, 2, et 3 ont été sollicités pour des entrevues semi-dirigées portant directement sur le travail scolaire que leurs cohortes d'élèves ont à faire dans le cadre de leurs cours respectifs. Il importait peu pour nous qu'il s'agisse d'une discipline ou d'une autre, pour autant que notre échantillon final reflète la diversité des travaux scolaires de l'élève. Ils et elles sont donc des enseignants et enseignantes de : français ; mathématiques ; anglais ; option troisième langue ; sciences (biologie et physique) ; histoire et sciences humaines, éducation physique ; musique et arts ; autres options spécifiques.

Nous avons questionné ces professeurs sur nos principaux indicateurs, indicateurs que nous retrouvons à l'Appendice 1 à la fin de ce mémoire et dont nous faisons ici la liste : preuve d'originalité ; dépassement de soi ; temps accordé aux travaux et projets ; utilisation de l'ordinateur et de supports de stockage logiciels ; utilisation de réseaux et de l'Internet ; travail d'équipe ; renseignement auprès de tiers : parents, spécialistes, direction, soutien académique, etc. ; tertiarisation de l'enseignant(e) présence de tuteur et/ou tutrice dans l'élaboration des travaux ; capacité de l'élève à résoudre seul des problèmes ; difficulté de l'élève à résoudre seul des problèmes ; signe de connaissance et sentiment de savoir de l'élève ; signe de compétence.

Il importe de rappeler que le domaine de l'Éducation au Québec n'est pas un objet simple à étudier. N'entre pas dans une école qui veut, surtout s'il s'agit de faire un travail moins positiviste que les tables de pilotage ou études subventionnées par l'État via divers programmes, dont celui des études dirigées du FQRSC, qui offrait des bourses équivalant à près de soixante-quinze mille dollars pour la réalisation d'études visant à trouver des solutions concrètes qui permettaient de « garder le cap » du Renouveau Pédagogique. Il est clair que dans notre cas, le but était absolument contraire à cette offensive rémunérée et orientante.

Dans ce cas, il importe aussi de préciser que nous n'utilisons pas le témoignage des professeurs à d'autres fins que celle de vérifier ou infirmer notre hypothèse de travail. Ces entrevues ont donc été des portes ouvertes sur la « réalité-qui-nous-entoure », et sur la



nécessaire clarification scientifique qui n'a jamais été faite sur le Renouveau Pédagogique. Faut-il le rappeler, l'École laisse des séquelles... Elles sont un héritage important qui permettent aux enfants, devenus grands, d'exploiter leurs capacités. Ces séquelles, c'est la connaissance, s'il en est et c'est, pourquoi pas, certaines compétences, tous deux de tous ordres, tous horizons inculquant une épistémè : une manière de concevoir le monde et de se positionner dans ce monde conçu. Sans pouvoir explorer très amplement cette épistémè, il nous fut possible grâce à ces entrevues de mettre au jour ce que font les élèves au secondaire.

## **2.2 La population d'enquête**

### **2.2.1 Les catégories de personnes**

Comme mentionné plus haut, nous nous intéressons à des enseignantes et des enseignants du secondaire, de tous âges, de toutes disciplines, étant au moment de l'enquête, dans le réseau de l'éducation québécois. La localisation des enseignants – ou leur dispersion sur le territoire québécois – est une donnée que nous n'avons pas prise en compte parce que nous avons supposé que le degré d'application d'un curriculum d'études ne variait pas selon les régions.

Qu'ils fussent des hommes ou des femmes, ces enseignantes et enseignants ont été sélectionnés en tentant une certaine représentativité du système d'éducation québécois. Dans le réseau québécois en 2005, les hommes représentaient 38,2%, tandis que les femmes, largement majoritaires, représentaient 61,8%<sup>55</sup> du corps professoral.

### **2.2.2 Le type de l'échantillon**

Pour ce travail de recherche, nous avons opté pour un échantillonnage boule-de-neige. Il s'agissait ainsi de trouver des enseignantes et enseignants qui étaient volontaires pour nous donner une entrevue tout en acceptant de nous informer des personnes qui pourraient vouloir répondre à nos questions. Cette façon de faire était sans doute la plus appropriée compte tenu

---

<sup>55</sup>Québec, *Rapport annuel de gestion 2005-2006 du ministère de l'éducation du loisir et du sport*. Québec, Gouvernement du Québec, 2006, p. 123.

de la controverse que pouvait susciter notre recherche chez les directions d'école<sup>56</sup>. Passer directement par le personnel enseignant nous a permis d'éviter nombre de complications, de même que les refus à l'égard de notre travail. Pour la moitié des écoles visitées, nous avons passé d'abord par la direction pour entrer dans le milieu.

Suite à ces entrevues, enregistrées par dictaphone, nous avons transcrit l'ensemble des verbatims et les avons codifiés en fonction de nos indicateurs, puis analysés à l'aide du logiciel NVivo 7.

### 2.3.3 L'analyse

Nous avons effectué une analyse de contenu par thèmes des entrevues effectuées. À partir des témoignages recueillis, nous avons pu établir une nouvelle définition de ce qu'est, du point de vue professoral, le travail scolaire actuel, mis en relief à partir des anciennes méthodes d'apprentissage et de travail scolaire. Il fut nécessaire de passer par cette étape afin de prendre en compte le fait que les professeurs sont eux aussi en apprentissage constant d'une nouvelle méthode de travail. Cet apprentissage professoral du nouveau curriculum a pour conséquence soit de diluer le discours curriculaire via leur interprétation, en le cristallisant en certains points, dont entre autres le débat sur la présentation des bulletins chiffrés ou sur la valeur des compétences par rapport aux connaissances. Sans chercher la variance qui existait entre nos sujets, nous avons tenté de rassembler nos données jusqu'à saturation des objets conceptuels de notre travail de recherche, à savoir : le travail scolaire, de l'informationnalisation – déréférencialisation, les nouvelles méthodes de travail qui impliquent la communication et finalement la présence et de la place des TIC au sein de ce travail scolaire.

---

<sup>56</sup> On notera toutefois que dans deux écoles sur quatre, nous avons pu entrer dans l'institution en sollicitant d'abord la direction, qui intéressée par notre objet de recherche, nous a permis de nous installer dans la salle de repos des enseignants afin que nous les sollicitions pour notre travail. Notons aussi que dans les deux cas, les directions d'écoles n'ont pas influencé le processus de l'échantillon : ils nous ont simplement donné une autorisation de circuler et d'interpeller leur corps professoral.

Notre méthode d'analyse et de traitement des données fut inductive, passant du particulier au général. Sans permettre des conclusions généralisables à l'ensemble de la société, (notre échantillon ne nous l'autorisant évidemment pas), ces résultats peuvent fonder une nouvelle définition plus ou moins généralisable des concepts de notre cadre théorique. Puisque nous cherchions à vérifier les nouveaux genres de travaux scolaires, parfois considérés ultimement comme de simples alternatives au travail dit traditionnel, notre analyse nous a permis de pointer de nouveaux phénomènes au sein du système éducatif québécois, phénomènes qui, s'ils sont considérés comme exceptions ou épiphénomènes, peuvent être finalement mis au jour malgré leur *implicite* présence dans le nouveau curriculum

#### **2.2.4 La présentation de l'échantillon**

Ont été rencontrés, entre mai et juin 2007, 14 enseignantes et enseignants provenant de quatre (4) écoles de divers milieux. Sur les 14 entrevues, nous en avons retenu 12, dont les enseignants étaient aux niveaux d'adaptation scolaire, de secondaire 1 et de secondaire 2. Les entrevues rejetées avaient été faites avec un enseignant de cinquième secondaire qui travaillait à l'élaboration des contenus du Renouveau Pédagogique, mais qui n'enseignait pas avec des élèves de la réforme et une enseignante de troisième secondaire dans la même situation.

Entre les mois d'avril et de juin 2007, nous avons contacté sept écoles et collèges de niveau secondaire et quatre ont répondu positivement à notre étude. Pour y parvenir, nous contactons la direction de chacune des écoles et présentons notre projet et nos besoins. Au final trois directeurs d'école ont refusé de nous rencontrer en stipulant qu'il était pour eux trop tard dans l'année scolaire pour mettre en branle de nouveaux projets. Nous avons donc visité quatre écoles. Trois sont publiques et se situent respectivement à Boucherville, Ville-Émard et St-Léonard. Une est privée et se situe à Longueuil.

**Tableau 1.1**  
**Répartition des interviewés selon le type d'école et le milieu socioéconomique de l'école**

	Milieu défavorisé	Milieu moyen	Milieu aisé
École publique	4	6	0
École privée	0	0	2

Suivant les possibilités d'un échantillon boule-de-neige, nous avons consulté certains de nos contacts dans l'enseignement afin de pouvoir pénétrer dans les diverses écoles. Aussi, nous avons tenté de réunir des enseignants qui provenaient de tous les milieux, en tentant, dans la représentation de leur clientèle, de respecter une image relativement fidèle des écoles du Québec. Or avec un échantillon de 12 enseignantes et enseignants, s'il était impossible d'atteindre une certaine représentativité, il était possible d'éviter la sur-représentation ou sous-représentation des divers milieux socioéconomiques. Il importait aussi que nous construisions un échantillon qui participe d'une certaine diversité dans le niveau académique des élèves auxquels enseignaient les interviewés. Ainsi, nous trouvons dans notre échantillon des enseignants de tous les niveaux académiques : de l'adaptation scolaire au niveau international. Le questionnement de l'inclusion dans notre échantillon de l'adaptation scolaire a été résolue quand nous nous sommes rendu compte que même si le travail scolaire des élèves en adaptation scolaire était différent de celui des groupes réguliers, ces élèves faisaient aussi partie de la réforme de curriculum étudiée dans ce mémoire. Comme nous n'évaluons pas la performance scolaire, cette inclusion n'affecte donc aucunement notre analyse.

**Tableau 1.2**  
**Répartition des interviewés selon le niveau académique de leurs élèves et le milieu socioéconomique de l'école**

	Milieu défavorisé	Milieu moyen	Milieu aisé
Adaptation scolaire		2	
Faible	3		
Moyen	1	2	1
Fort			1
International		2	

Notre échantillon, est composé de dix (10) femmes et de deux (2) hommes. Cette sous-représentativité des hommes est plus grande que dans l'enseignement au secondaire en

général où on trouve 66,2% de femmes. Il manquerait donc deux (2) hommes à l'échantillon pour qu'il soit représentatif de ce pourcentage. Toutefois, nous n'avons trouvé à l'analyse aucune différence dans les perceptions sur le travail scolaire entre les hommes et les femmes, ce qui fait en sorte que cette sous-représentativité masculine n'a eu aucun effet sur l'analyse. Finalement notons que l'expérience des enseignantes et enseignants interrogés varie entre une et vingt-cinq années d'expérience. La pertinence de cette information réside dans le fait que les nouveaux enseignants reçoivent une formation d'enseignants « réformés », tandis que les autres diplômés des sciences de l'éducation des années précédentes doivent apprendre les nouvelles méthodes du Renouveau Pédagogique sur le tas ; ce qui modifie leur perception de la réforme et aurait pu provoquer chez eux, une résistance au changement.

Toutes les matières enseignées en première et deuxième secondaire sont représentées par les enseignants interrogés, excepté l'éducation physique, les arts plastiques, la musique et l'initiation à l'informatique. Trois (3) de nos informateurs enseignent en première secondaire, cinq (5) enseignent en deuxième secondaire, deux (2) aux deux niveaux et deux (2) derniers sont en adaptation scolaire.

Nous avons évalué l'application de la réforme selon leurs dires. Si l'enseignant refusait la réforme, nous lui attribuions le code « refus ». S'il la refusait mais l'appliquait par moments, en conservant la plupart du temps ses anciennes méthodes, nous lui attribuions le code « incursion timide ». S'il refusait certaines méthodes, mais enseignait par projets avec situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), nous lui accordions celui de « Bonne application ». Si l'enseignant acceptait toutes les méthodes en faisant une application rigoureuse et en utilisant le vocabulaire propre aux documents du Renouveau Pédagogique, nous lui donnions le code « forte application ». Finalement, si cet enseignant à « forte application » se faisait en plus un ambassadeur de la réforme, nous lui attribuions celui de « Respect le plus complet ».

Ainsi, nous sommes arrivé avec le portrait suivant : un informateur-enseignant fait une incursion timide, six font une bonne application, trois une forte application, et deux respectent le plus complètement possible le Renouveau Pédagogique. L'attribution de ces

codes à nos informateurs était un exercice nécessaire pour notre analyse. Une sous-représentativité des ambassadeurs de la réforme ou l'inverse aurait provoqué un biais important dans notre analyse de la perception du travail scolaire des élèves du Renouveau Pédagogique. Le but de l'exercice était ultimement de comprendre la modification opérée dans les travaux scolaires des étudiants. Il était donc nécessaire d'établir la crédibilité l'échantillon. Pour arriver à cette attribution de codes, nous nous sommes basé sur deux indicateurs. Le premier était leur perception personnelle de la réforme, dont témoignent leurs descriptions des changements opérés dans leurs méthodes pédagogiques. Le second était la formation qu'ils avaient reçue pour le Renouveau Pédagogique. Pour les nouveaux enseignants, le programme universitaire en enseignement avait déjà été adapté à la réforme, et ils étaient arrivés sur le marché du travail en étant formés pour le Renouveau Pédagogique. Pour les autres, on a recensé trois types de formations : des rencontres professorales dans l'école, des formations organisées par la commission scolaire et des colloques organisés par le MELS.

## **CHAPITRE III**

### **LA COMPÉTENCE ET SON ÉVALUATION**

L'essentiel de ce chapitre répond aux questions liées aux perceptions qu'ont les enseignants du changement qui est opéré entre les deux programmes d'études. Les questions abordées sont axées principalement sur la définition qu'ont les enseignants de la compétence, des compétences transversales, de l'évaluation. Le chapitre se termine avec une ouverture sur les problématiques liées à l'autonomie de l'élève, en vertu des changements apportés dans la pédagogie.

#### **3.1. Perception des changements apportés par la réforme**

Tous les enseignants interrogés perçoivent à divers degrés des changements dans leur pédagogie. La perception du changement va d'une impression de déjà-vu, où l'enseignant allègue que la réforme met de l'avant des pratiques déjà existantes dans sa pédagogie, à celle que la réforme lui impose des méthodes vaines sur le plan de l'apprentissage. Dans tous les cas, l'apprentissage par compétences est considéré comme le changement majeur dans le travail scolaire.

Dans les changements perçus, on distingue : le matériel à créer, l'impression que l'enseignant doit prendre une place moins grande dans la classe, la plus grande autonomie exigée des élèves et les valeurs à inculquer. Ces valeurs, selon les enseignants, ont un caractère

permanent et c'est là, pour plusieurs, une avancée majeure du curriculum : l'idée que pour la première fois ils doivent faire plus que « seulement » enseigner des connaissances. L'apprenant a plusieurs aptitudes à développer (les compétences), et l'objectif de l'enseignant est d'aider l'apprenant à développer sa personnalité, son caractère, son savoir-vivre plutôt que seulement son savoir. Cette conception de l'accompagnement dans le développement du savoir-vivre enchante plusieurs enseignants, qui conçoivent cette tâche comme ayant un caractère permanent. Donc beaucoup d'entre eux appuient l'idée que ce que leurs élèves apprennent « va leur rester ». Cette impression est sous-tendue par la perception que l'enseignant forme le « travailleur de demain ».

### 3.1.1 Une réforme pour le XXI<sup>e</sup> siècle

Cette conception du « travailleur de demain » est largement soutenue par le caractère dit moderne du Renouveau Pédagogique dont le but est :

[...] de former, de faire l'individu, la personne du XXI<sup>e</sup> siècle. Soit, vraiment quelqu'un qui touche à tout, qui est au courant de tout, qui est apte à suivre le progrès, de pas rester à la traîne de la communauté, enfin, de la société en général.

Cet enseignant d'anglais langue seconde dans une école d'un milieu défavorisé ira plus loin encore, en avançant que sans la réforme, c'est tout le Québec qui aurait souffert dans la société du pluralisme et de la mondialisation. Les discours sur la société ne manquent pas dans le milieu scolaire, et il y a consensus sur l'idée que l'École sert avant tout à former le travailleur de demain. Dans ce contexte, l'École doit être le reflet du « monde d'aujourd'hui ». Ainsi les valeurs promues doivent être celles de la société : l'ouverture, le dépassement, l'autonomie, la valorisation du travail d'équipe et l'adaptation devant des changements rapides. L'enseignant poursuit :

Ce qu'on veut, c'est que les gens s'adaptent parce qu'il en y a tellement dans la vie actuelle, avec les nouvelles technologies et tout ça, tous les changements au niveau de la société...<sup>57</sup> Dans le cas du Québec, avec le pluralisme et les ethnies et tout ça... Donc on demande à l'élève de développer cette compétence-là. De connaître les autres, d'accepter les différences, d'être quelqu'un qui va vraiment être polyvalent.

---

<sup>57</sup> Les points de suspension signifient que l'interviewé ne termine pas sa phrase. Il en sera de même dans les autres extraits d'entrevue cités.



Le XXI<sup>e</sup> siècle est ainsi conçu comme un siècle d'action. La nouvelle classe décrite par une autre enseignante en mathématiques est désormais moins un lieu de transmission qu'un lieu d'échange, de dialogue entre les pairs, où il y a « très peu de travail seul, très peu de travail en silence ». Nos informateurs soulignent même que les élèves réclament du travail seul tant les travaux d'équipe sont nombreux. D'ailleurs, sept enseignants se disent limités par le trop grand nombre de ces travaux d'équipe, ce qui les empêche d'enseigner de façon magistrale certaines notions importantes. Sa collègue enseignant l'histoire soutient :

Moi ça arrive que pendant trois heures, je donne trois cours différents, je donne trois cours magistraux sur un sujet, parce que je pense qu'ils ont besoin d'indications. Puis souvent, les élèves vont me dire : « Ah madame ! C'est tellement le fun un cours magistral ! On aime tellement ça ! » Parce qu'il n'y en a pas trop souvent.

Le thème de la « concrétude » apparaît plusieurs fois lors des entrevues. Les enseignants interrogés disent que les travaux portent souvent sur des objets de travail de la vie quotidienne et que cela crée une dialectique entre la théorie et les applications pratiques. Une enseignante en sciences, inquiète des difficultés d'abstraction de ses élèves, pense que le balancier va trop loin du côté de l'application de la théorie, et trop peu vers celui de la connaissance :

Dans mon temps, au secondaire, j'ai l'impression qu'on apprenait beaucoup plus. Peut-être parce qu'il y avait plus de théorie. Peut-être parce que moi j'ai un profil pour ça, la théorie et l'appliquer dans des exemples concrets. Mais maintenant, ce sont de gros projets. « Ok, on fait ça dans un exemple concret... » beaucoup plus qu'avant. Mais je pense que ça empiète sur le temps d'apprentissage et de la théorie. Parce qu'il faut qu'on donne un peu de théorie pour après l'appliquer. Mais là avec la réforme, c'est comme si on donne un petit peu de théorie, puis appliquez-la en masse ! Tandis que dans le temps, c'était : on donne de la théorie, quand même pas mal, puis ok, par-ci, par là, on va faire un petit projet pour l'appliquer.

Cette inquiétude, partagée par plusieurs enseignants interviewés, et par la coalition « Stoppons La Réforme » a été finalement entendue le 16 octobre 2007 par la nouvelle ministre libérale de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Madame Michèle Courchesne. Dans un entretien qu'elle a donné au quotidien *Le Devoir* elle se dit :

« [...] très préoccupée par l'acquisition de connaissances de base dans une école reformatée ces dernières années autour des compétences. C'est prouvé que les enfants qui ont de solides connaissances de base abordent le secondaire de manière plus assurée. » Et elle répond finalement à une interrogation qui, depuis deux années nous anime : « Si vous me posez la question : est-ce que j'ai la totale conviction

qu'actuellement ils ont acquis ces connaissances ? Je vais vous répondre qu'en français, c'est évident que non, lorsqu'on regarde les résultats de nos enfants, notamment leur capacité à écrire. »<sup>58</sup>

C'est là une de nos préoccupations principales, que le Renouveau Pédagogique tente, par un moyen idéologique, de secondariser les connaissances de base. Dans les pages qui suivent, nous comprendrons comment s'est effectué le travail d'informationnalisation de la matière scolaire dans l'École, et pourquoi Stéphan Thellen posait exactement la bonne question alors qu'il dénonçait le caractère idéologique et accessoire de l'insertion de la technique dans les processus d'apprentissage alors que peu d'activités sociales pouvaient être toujours exemptes de la mercantilisation du savoir par la technologie<sup>59</sup>. Nous verrons aussi comment les enseignants perçoivent les travaux scolaires qu'ils exigent de leurs élèves, et de quelle façon le nouvel élève nommé « apprenant » est privé du savoir, au profit du savoir-faire.

### 3.1.2 L'ancien curriculum d'études

Fait à noter : les enseignants semblent avoir adhéré à la métaphore du verre d'eau. S'il ne s'agit pas d'éviter de « se noyer dans un verre d'eau » ou d'une « tempête dans un verre d'eau », plusieurs enseignants ont la conviction que, dans l'ancien programme, un étudiant était considéré comme un verre vide qu'on devait remplir afin qu'il se déverse dans un examen. La note finale était le résultat d'un déversement. Une majorité des interviewés abonde dans l'idée qu'il était totalement inutile de faire passer des examens sommatifs sans notes de cours sur de la matière que les élèves devaient mémoriser. Ils pensent que cette méthode est vaine parce que les étudiants oublient l'essentiel des acquis au lendemain d'un examen. Une enseignante d'histoire en première et deuxième secondaires dans un collège privé avance :

Moi je crois beaucoup plus à l'apprentissage de l'élève qui fait partie de ses apprentissages, plutôt qu'il soit un spectateur de ses apprentissages.

---

<sup>58</sup> Courchesne, Michèle, in Robitaille, Antoine. « *Courchesne craint la réforme au secondaire* » *Le Devoir*, cahier Les actualités, mardi, le 16 octobre 2007, p. A1.

<sup>59</sup> Thellen, Stéphane, *op. cit.*

Une autre dit avoir l'impression qu'elle ne peut plus utiliser le mot « connaissance », car cela constitue selon elle un affront au Renouveau Pédagogique. Cette enseignante en éthique/morale/FPS<sup>60</sup> avoue :

Je le sais que le mot connaissance est à prohiber dans la réforme, parce que notre conseillère pédagogique ne cesse de nous dire : « Les connaissances non, vive les compétences ».

Nous verrons au chapitre IV la distinction que les enseignants interrogés font entre la connaissance, l'information et la mémoire, mais on peut déjà ici avancer que ces enseignants doutant de l'efficacité de l'examen « par cœur », semblent confondre les concepts de mémoire et de connaissance. Ainsi, ils opposent la connaissance à la compétence, ce que justement le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport leur demande de faire dans le cadre du Renouveau Pédagogique.

### 3.2 Définir la compétence : définir l'*homo faber*

Il serait faux de dire qu'il n'y a plus désormais de transmission de valeurs ou d'inculcation de normes parce que l'évaluation traditionnelle est évacuée du curriculum du Renouveau Pédagogique. Au contraire, nous avancerons dans les chapitres qui suivent que l'effort d'inculquer des enseignants n'aura probablement jamais été aussi intense dans autant de domaines de la vie d'un élève. À cet effet, les enseignants interrogés s'accordent sur l'idée qu'une compétence correspond à la capacité de faire et sur le fait que les tâches des élèves sont de plus en plus complexes.

C'est beaucoup plus complexe les tâches qu'on demande à nos élèves maintenant. Elles sont beaucoup plus complexes, elles sont beaucoup plus englobantes, et vont essayer de toucher toutes les compétences alors qu'avant, c'était par objectif, et on faisait peu de liens entre les objectifs.

Cette enseignante en français de deuxième et cinquième secondaires résume la pensée d'une bonne part des enseignants interrogés sur le fait que l'avènement de l'évaluation des compétences s'avère un moment pour l'élève de diversifier ses apprentissages et de les inter-

---

<sup>60</sup> Formation personnelle et sociale

relier. Par là, cette enseignante réfère à ce que les agents promoteurs de la réforme clament : que les connaissances de l'avant-réforme étaient « déconnectées du réel », qu'elles étaient inutilisables dans des situations concrètes, et donc qu'elles n'apportaient pas à résoudre des problèmes de « tous les jours ».

Cette transformation de l'épistémè des apprentissages avec le concept des compétences transversales amène les enseignants à percevoir les nouveaux apprentissages comme devant être l'inculcation des savoir-agir et des savoir-faire. À cet effet, une enseignante en anglais langue seconde, confirme ce que plusieurs énoncent : qu'il faut que les élèves sachent se tirer de n'importe quelle situation grâce à un petit coffre à outil élaboré à l'aide des enseignements reçus et des projets menés à terme.

Ainsi, la compétence est opposée à plusieurs des « anciennes » aptitudes scolaires. L'idée que les professeurs sont contraints de mettre une plus grande emphase sur le « faire » que sur le « savoir » fait l'unanimité. Toutefois, cette unanimité se pondère lorsqu'on observe l'éventail des réponses. La majorité d'entre elles indique que le fait de « savoir faire » implique un certain « savoir » préalable ou une connaissance dite de base. Ainsi pour développer les compétences, les enseignants utilisent l'évaluation formative, par des projets et des mises en situation concrètes. Dans *La condition de l'homme moderne*, Arendt décrit l'*homo faber* comme suit :

Et en effet, parmi les principales caractéristiques de l'époque moderne, depuis ses débuts jusqu'à nos jours, nous trouvons les attitudes typiques de l'*homo faber* : l'instrumentalisation du monde, la confiance placée dans les outils et la productivité du fabricant d'objets artificiels ; la foi en la portée universelle de la catégorie de la fin-et-des-moyens, la conviction que l'on peut résoudre tous les problèmes et ramener toutes les motivations humaines au principe d'utilité ; la souveraineté qui regarde tout le donné comme un matériau et considère l'ensemble de la nature « comme une immense étoffe où nous pouvons tailler ce que nous voudrions, pour le résoudre comme il nous plaira » ; l'assimilation de l'intelligence à l'ingéniosité, c'est-à-dire le mépris de toute pensée que l'on pourrait considérer comme une démarche en vue de « fabriquer des

objets artificiels, en particulier des outils à faire des outils, et d'en varier indéfiniment la fabrication », et enfin l'identification toute naturelle de la fabrication à l'action.<sup>61</sup>

Selon Arendt, l'*homo faber* sera, au cours des décennies suivant la Deuxième Guerre mondiale, en mutation vers ce qu'elle nomme l'*animal laborians*. Sa caractéristique principale est le consumérisme à outrance et la mercantilisation de toutes ses activités. L'idée des connaissances « utiles » dans Renouveau Pédagogique, s'apparente à notre avis, à ce cet utilitarisme évoqué par Hannah Arendt. La trame de fond, voire l'impératif de « savoir-faire » prend le dessus sur l'évaluation des connaissances. Le principe d'outillage de l'étudiant est prévalent sur le principe de la connaissance. Toujours essentielle disions-nous plus haut, dans le processus d'apprentissage, la connaissance est perçue comme le passage obligatoire ou le mal nécessaire à l'apprentissage du « savoir-faire ». De l'ancien curriculum à la réforme, elle passe de « fin » à « moyen ». C'est d'abord pour obtenir la compétence de « mesurer une longueur » que l'étudiant apprend « les unités de mesure ». Avant, l'ancien curriculum demandait à l'étudiant de connaître « les unités de mesure » et évaluait cette compétence dans un examen qui pouvait entre autres consister à « mesurer une longueur ». Mais l'unité de mesure sert aussi à donner des repaires dans l'organisation spatiale, dans l'espace-temps, la perception de la distance, de l'autre et donc de soi.

Régine Pierre pose à notre avis une question capitale : « Si l'on ne leur enseigne plus les connaissances, où les enfants vont-ils trouver et comment vont-ils savoir que les connaissances qu'ils construisent sont justes ? »<sup>62</sup> Les enseignantes et enseignants interrogés insistent sur le fait que les connaissances sont toujours présentes à l'école. Toutefois, cette principauté de la compétence qui chosifie la connaissance dans l'apprentissage par projets nous oblige à souligner la justesse et la contemporanéité du passage de l'*homo faber* à l'*animal laborians* dans la transition du curriculum. « L'instrumentalisation du monde [et de la connaissance] » et la mutation de l'intelligence en ingéniosité nous permettent de comprendre ce qu'Arendt nomme « l'identification naturelle de la fabrication à l'action ». Ce

<sup>61</sup> Arendt, Hannah, *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p.381, dans l'extrait d'Hannah Arendt, les citations sont tirées de : Bergson, Henri, « L'évolution créatrice », Paris, Alcan, 1934, p. 150, 170.

<sup>62</sup> Pierre, Régine. « L'évaluation de la réforme... Quelle réforme? », *Options*, CSQ, Hors série n.1, printemps-été 2006, p. 27.

travail scolaire transformé en développement de compétences qui utilise des connaissances et qui est évalué à partir de l'effort et de la participation de l'élève est un exemple plutôt frappant de mépris de l'intelligence dans le curriculum d'études (non pas provenant des enseignants).

### 3.2.1 Le traitement informationnel adéquat des idées de l'*homo faber*

C'est exactement l'ingéniosité qui permet la transformation de la connaissance en information. Parce que l'information est une idée que l'on peut modifier dans une critique, transporter dans un livre, communiquer avec l'aide ou non des TIC<sup>63</sup> le processus d'informationnalisation participe d'un procès ou d'un jugement des idées des acteurs impliqués. Avec cette transposition de l'idée en information, il devient possible pour quiconque le désire, d'opérer la transposition vers l'information en effectuant le « traitement adéquat ». Sans dire qu'il s'agit là d'un processus conscient, il est possible que l'idéologie contemporaine opère elle-même cette transposition, via des actes inconscients. C'est ce qui ferait en sorte que l'exemple suivant, d'une enseignante qui remet en question les acquis de son élève sur la base de leur utilité soit possible.

Cette enseignante en histoire – géographie et en français demande à son élève : « T'apprends ça. À quoi ça va te servir, à quoi ça ressemble dans ce qu'on vit maintenant ? » Ainsi, elle pose trois questions. Premièrement, elle demande à l'élève de légitimer son apprentissage : « T'apprends ça. » Cette question, sous le mode impératif, sous-entendant que l'élève avait le choix parmi une multitude de connaissances et que son choix est toujours arbitraire. Elle souligne par sa question qu'il n'y a pas d'inhérence entre la mémoire et connaissance. Elle conçoit aussi, peut-être inconsciemment, que la connaissance est d'abord et avant tout un instrument. Ce qui apparaît avec cette question, aussi futile soit-elle, c'est que la connaissance est statutaire et fondamentalement instrumentale. Ainsi, toute idée retenue par l'esprit doit « coller à quelque chose d'autre » pour qu'on lui donne un autre sens ; sens qui, dans le paragraphe suivant signifie : utilité.

---

<sup>63</sup> Breton, Philippe, Proulx, Serge, *L'explosion de la communication - La naissance d'une nouvelle idéologie*, Louiseville, La Découverte – Boréal, 1994 p. 54.

Deuxièmement, elle lui demande : « À quoi ça va te servir ? » La question suppose que lorsqu'il y a acquisition d'une connaissance, un traitement d'adaptation doit être administré à cette connaissance. Ce traitement rend informe la connaissance, ce qui lui permet ensuite de devenir une chose – une connaissance informe : une information – sous le prétexte d'en faire une chose utile. C'est faire preuve « d'utilitarisation » de la connaissance ; d'une suspicion envers toute connaissance n'allant pas dans le sens de l'utilité immédiate.

Cette position crée aussi des catégories de connaissances. Avec la question « À quoi ça va te servir ? », trois types de connaissances émergent, parce qu'il n'y a que trois réponses possibles : des connaissances utiles, des connaissances inutiles, et des connaissances dont l'utilité reste toujours à déterminer. Dans le cas de la connaissance utile, la question « À quoi ça va te servir ? » ne se pose pas : la connaissance est non-questionnable, et l'immanence de l'utilité est elle-même déterminée par le pouvoir symbolique (de l'enseignante). La connaissance devient alors inutile lorsqu'il n'y a aucune activité de développement d'une compétence qui y est liée. On peut supposer dans ce cas (d'une connaissance inutile) que la connaissance sera traitée comme « intéressante », ou qu'on dira de l'étudiant qu'il est « curieux ». Finalement, la connaissance dont l'utilité reste à déterminer est d'abord une connaissance « inutile » dans le contexte de travail scolaire. On reconnaît toutefois son potentiel et le travail scolaire de l'étudiant sera justement de mettre ce « savoir en action » ; et donc d'en faire une information utile.

Troisièmement, l'importance que l'élève fasse un lien avec le monde concret est sous-entendue dans la question : [À quoi ça ressemble ? ] et [dans ce qu'on vit maintenant]. Représentant deux doubles-questions qui, à prime à bord, supposent avant tout qu'il existe un « on » à définir [dans ce qu'on vit], exigeant de l'élève qu'il se positionne à l'intérieur des limites d'une communauté d'intérêt et d'un « maintenant » [dans ce qu'on vit maintenant], que cette communauté d'intérêt participe de l'urgence de notre monde ; au présent et en continu.

Si cela s'arrêtait ici, on pourrait être fier que le système d'éducation tente d'apprendre certaines des urgences de ce monde-ci aux nouvelles générations. Mais, l'enseignante pose une seconde double-question : [ça] et [ressemble]. La connaissance acquise par l'élève ne peut pas en elle-même trouver sa propre légitimité et l'enseignante fait montre de suspicion en désignant [ça] ; ce qui contraint l'élève à redéfinir en d'autres termes le [ça] appris. Cette opération se fait en parallèle avec la recherche de « mêmeté » imposée par [ressemble]. Toute chose n'étant plus légitime, [ça], ni unique [ressemble], le travail d'apprentissage que fait l'élève le contraint à situer les objets d'apprentissage dans un immédiat urgent, concret et pareil à autre chose. Par la question [à quoi ça ressemble dans ce qu'on vit maintenant], qui nous le voyons représente les quatre questions [ça], [ressemble], [on] et [maintenant], tout apprentissage devient d'abord une opération de traitement informationnel adéquat, des idées opérationnelles du rapport au monde.

Ainsi, par une seule question, l'enseignante incite au traitement informationnel des connaissances, via une catégorisation aussi arbitraire que le jugement de cette dernière le sera lors de l'évaluation. Pour résumer, avant d'apprendre quoi que ce soit, l'apprenant doit définir : son identité ; sa communauté d'intérêts ; une urgence à laquelle participe la connaissance en processus d'apprentissage ; la légitimité de cet apprentissage ; l'utilité de l'apprentissage dans le monde concret ; l'opérationnalisation du raisonnement, et la probabilité que ce projet se réalise.

Toutes ces questions sont avant tout d'ordre identitaire, définissant non pas à quoi sert le travail scolaire, mais à quoi sert à l'élève de travailler. Nous pourrions conclure que l'élève apprend dans le but de se joindre à une communauté d'intérêt qui a un pouvoir d'action dans le monde, que ce pouvoir a la nécessité d'être lui-même concret et que toutes ces justifications apportées donnent à l'élève l'excellence dans le travail scolaire.

Cette situation n'a rien d'atypique : elle fait partie du Programme de formation de l'école québécoise qui axe les apprentissages selon des objectifs de « compétence »<sup>64</sup> de l'élève

---

<sup>64</sup> Nous utilisons le néologisme de compétence afin de désigner un processus de développement des compétences.



et qui, lors de sa mise en œuvre, a mis de côté le principe de la neutralité inhérent à l'humanisme et a mis de l'avant de nouveaux domaines éducatifs pour appuyer le principe de compétence. Dans ces intentions, sous la rubrique « Orientation et entrepreneuriat », on retrouve l'intitulé démontrant cette remise en question des acquis.

**Appropriation des stratégies liées à un projet :** conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir ; visualisation de soi dans différents rôles ; projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêt et ses aptitudes ; stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification, régulation et finalisation) ; stratégies de collaboration et de coopération.<sup>65</sup>

S'il est évident que l'ancien système d'éducation était en crise selon certains auteurs spécialistes des sciences de l'éducation et qu'il perdait de son efficacité, le débat curriculaire soulève des passions depuis nombre d'années au Québec. Supposant un décalage croissant entre l'École et la société « en constante évolution », certains auteurs avancent même que nous étions à l'orée d'une ère nouvelle en éducation : tel Christophe Colomb qui devant trouver les Indes, a trouvé l'Amérique, mais qui, pour ce faire, a dû avoir une confiance aveugle dans un long périple<sup>66</sup>. Selon ces débats, il importe que l'École s'ajuste à la société, tantôt nommée postmoderne, postindustrielle, troisième vague (third wave), et même « age of unreason »<sup>67</sup>. Cette mouvance, implique une approche qui prend en compte les différents styles d'apprentissages dans une pédagogie différenciée, une intégration des TIC dans les méthodes de travail, l'innovation dans l'interdisciplinarité, et la formation systématique ou holistique.<sup>68</sup> Des souhaits réalisés dans la réforme, modifiant fondamentalement le travail scolaire qu'il nous incombe de comprendre.

### 3.2.2 L'homo communicans ou la mercantilisation de l'École ?

Les enseignants perçoivent comme de grands changements, qui viennent avec la réforme, les nouveaux barèmes et modalités d'évaluation. Dans le nouveau curriculum d'études, on trouve

<sup>65</sup> Québec, MELS, 1998, *op. cit.*, p. 24, en gras dans le texte.

<sup>66</sup> Aviram, Aharon, « The decline of modern paradigm in education », in *International review of education*, vol. 42, no 5, 1996, p. 439.

<sup>67</sup> Handy, Charles, B., *The age of unreason*, Boston, Harvard Press, 1989.

<sup>68</sup> Aviram, Aharon, *op. cit.*, p. 435-438.

des objectifs fixés par la compétence liée à la communication, où l'élève a pour travail l'élaboration d'opinions neutralisées et de points de vue justifiés<sup>69</sup>. Pour la plupart des enseignants, cet objectif qui contraint un enseignement où les élèves prennent part à plus d'activités de groupe a des avantages, mais aussi certaines limites.

Les élèves ont plus de facilité dans la communication. Par exemple, ils vont aller chercher des points dans cette compétence-là, puis un peu moins dans la compétence, je ne sais pas, reliée un peu plus au savoir théorique.

Cette enseignante en sciences de première secondaire travaille avec des classes uniquement internationales. Elle considère l'objectif de la communication comme prenant plus de place dans l'évaluation parce que le « savoir théorique » y est réduit. Pour elle et plusieurs autres, l'évaluation représente un véritable casse-tête où chaque module devant être évalué plusieurs fois par semaine dans les diverses compétences transversales qui requièrent moins d'enseignement magistral. Pour parvenir à cette évaluation, l'enseignante a recours au carnet. Dans chaque situation d'apprentissage, où l'élève est mis face à un problème particulier, alors qu'il découvre la solution seul ou en équipe, il a pour tâche de remplir un carnet de bord pour chacune des étapes qu'il franchit. Lorsqu'il trouve une solution, il est requis qu'il écrive au carnet deux solutions de rechange, afin de satisfaire les exigences opérationnelles de l'évaluation des compétences.

Ce qui apparaît comme un simple exercice logique de calcul du risque s'avère cacher une toute autre téléologie. En demandant à l'élève ce calcul du risque, la démonstration et le suivi régulier dans un carnet, l'enseignante impose la nouvelle téléologie du Renouveau Pédagogique : l'auto-mate au sens où Henri Lefebvre en a déjà parlé.<sup>70</sup> L'apprenant doit faire preuve, d'efficiency, de souplesse et de neutralité dans sa démonstration de compétence.

L'École abdique face à la mort de la raison universelle humaniste. L'enseignement est orienté vers l'élève et le développement de ses aptitudes, dans l'intérêt pédagogique qui est le développement de ses potentiels. Avec une épistémè qui relève de l'idée que nous sommes

<sup>69</sup> Québec, MELS, 1998, *op. cit.*, p. 40.

<sup>70</sup> Lefebvre, Henri, *op. cit.*, p. 197.

dans une société dite « postindustrielle », cela s'incarne nécessairement dans un enseignement technicisé dans la mesure des moyens de l'État,<sup>71</sup> et surtout ceux des ménages, où les contenus doivent revêtir le double caractère concret-cinétique. Ainsi, en posant comme condition ce double caractère, l'École s'assure de deux choses. Premièrement, d'un renouvellement constant de son matériel pédagogique voire la mercantilisation de ce dernier. Deuxièmement, l'obligation de ce renouvellement dans une société où « tout va si vite ». À la fin d'une entrevue, une enseignante en mathématiques de secondaire 1 disait être étonnée de voir que le matériel didactique acheté l'année dernière par son école devait être changé, parce que les questions d'actualité qu'il posait étaient déjà désuètes. Cette possibilité que les lobbies des maisons d'Édition fassent pression sur le système d'éducation n'est pas nouvelle : les pressions sociales et économiques qui pèsent sur l'École sont multiples. Toutefois, une société qui accepte de mercantiliser son système d'éducation pourrait-elle accepter aussi de mettre fin à l'objet le plus stable de l'École ; soit l'objet de la transmission qu'est la connaissance ? Avec la validation de cette hypothèse, la porte est ouverte à une modification cinétique des contenus d'apprentissage, nécessitant dorénavant une modification en continu du matériel didactique. Si en effet, l'objet d'apprentissage *sert* à rendre l'élève compétent – qui plus est, « dans un monde complexe et changeant », cet objet d'apprentissage ne peut pas résister au temps.

### 3.3 Différencier connaissance et compétence

Nous avons demandé aux enseignants s'ils faisaient une différence entre la connaissance et la compétence. Cette enseignante de première et deuxième secondaire est persuadée que malgré la fin des examens « par cœur », ses élèves ont acquis les mêmes connaissances.

C'est un élève qui est capable de faire des choses. Donc pour moi, c'est toute une différence. En histoire, c'est majeur. En géographie aussi. Je comprends que dans d'autres matières ça puisse être difficile de faire la différence entre une compétence et une connaissance. En histoire, c'est tellement facile ! Donc pour moi, les connaissances, c'est poser des questions dans des examens qui demandent par exemple : « En quelle année est arrivée telle chose » ; ou « Identifiez les parties du

---

<sup>71</sup> Nous verrons plus loin que les moyens étatiques mis en œuvre afin de familiariser l'élève avec les TIC n'ont pas évolué comme l'aurait nécessité une application en règle du curriculum.

Canada ou les provinces » par cœur. C'est complètement inutile selon moi parce que ça entre d'un côté et ça sort de l'autre. Les compétences, c'est : « Es-tu capable de prendre un Atlas et de te rendre à la bonne page où tu vas pouvoir trouver les provinces canadiennes et leurs capitales ? » ; « Es-tu capable de comprendre une table des matières ? » ; « Es-tu capable de trouver des informations sur un sujet et de les communiquer aux autres ? » C'est toute la différence du monde. Là, il va beaucoup plus retenir selon moi les connaissances, s'il agit de cette façon-là que s'il apprend bêtement des connaissances. Donc, c'est pour ça que je dis que la réforme, j'y crois dans certaines matières. Pour moi, j'y crois parce que, oui, ça facilite la tâche, et oui, je vois les preuves que les élèves ont plein de connaissances à la fin de l'année, même si je n'ai donné aucun examen de toute l'année, et que plus jamais je n'en donnerai non plus. Donc, ils ont les mêmes connaissances, j'en suis certaine.

Il importe ici d'avoir une approche compréhensive face à ce discours. Il représente l'opinion de la majeure partie des enseignants interviewés, sur la question de la différence entre une connaissance et une compétence et sur l'évaluation. Cette enseignante, convaincue de l'efficacité de la réforme, a la certitude que ses élèves apprennent plus, malgré l'absence des évaluations de connaissances, ou ce qu'elle conçoit plutôt comme une évaluation de la mémoire, du « par cœur ». Afin de parfaire son évaluation et d'être en mesure de « mettre une note » au bulletin, elle emploie d'autres moyens d'évaluation, dont le projet, l'évaluation formative, la discussion, l'exposé oral... La méthode d'évaluation qu'elle préconise correspond complètement aux nouvelles exigences en matière d'évaluation du curriculum. Ainsi, nous trouvons la confirmation que l'évaluation porte essentiellement sur la capacité de l'élève à faire des choses plutôt que sur sa mémorisation.

Mais cela pose un nouveau problème. Comment peut-on avoir la certitude d'une chose sans l'avoir évaluée ? Comment, après seulement une année d'application de la réforme, une enseignante peut-elle avoir cette certitude que ses élèves « ont les mêmes connaissances », si cet apprentissage de connaissances n'est pas au menu de l'évaluation ? Pour le comprendre, nous devons faire un détour par l'idéologie de la réforme et nous rendre jusqu'aux psychologies qui sous-tendent la « validité » ou « l'efficacité » proclamées du Renouveau Pédagogique. Si nous optons pour une approche compréhensive du discours de cette enseignante d'histoire, si donc nous acceptons sa certitude, nous ne pouvons vérifier si la mémoire à long terme enregistre mieux des connaissances acquises accidentellement par projets, ou des connaissances mémorisées « par cœur ».

### 3.3.1 L'interprétation du concept d'unitisation par le MELS d'où origine l'apprentissage « passif »

Cette conviction nouvelle (avec la réforme), selon laquelle la mémoire à long terme a tendance à évacuer les activités de mémorisation et à conserver les apprentissages « passifs » provient des fondements sur lesquels le MELS a appuyé son argumentaire pour faire de l'apprentissage, une activité « passive ». L'argument utilisé par le MELS se trouve dans le domaine de la psychologie. Le MELS utilise celle des psychologies qui est la plus jeune et donc la moins étudiée jusqu'à maintenant, la psychologie de la connaissance (à ne pas confondre avec la psychologie cognitive), afin d'utiliser les concepts de « connaissance procédurale » ou de « connaissance déclarative », tous deux liés à leurs correspondants : la « mémoire procédurale » et la « mémoire déclarative ». Chacun de ces deux types de mémoire sont des catégories de mémoire à long terme. La mémoire procédurale est celle qui nous permet par exemple de conduire un vélo ou de chercher dans un atlas, sans chaque fois réapprendre la procédure ; tandis que la mémoire déclarative permet d'emmagasiner des savoirs, des faits, des choses, ou des noms de pays. Ainsi, la première emmagasine la connaissance des activités (connaissance procédurale), tandis que la seconde emmagasine la connaissance de type textuelle (connaissance déclarative) ; sans toutefois être sémantique.<sup>72</sup>

Mais le MELS appuie la réforme sur le concept de « l'unitisation »<sup>73</sup> : un procédé cognitif qui transformerait des connaissances procédurales en connaissances déclaratives. Or, le débat en psychologie de la connaissance sur l'existence de « l'unitisation » est loin d'être réglé. Mais le MELS appuie le développement des compétences à partir de divers « facteurs » qu'il

<sup>72</sup> Fortin, Claudette et Rousseau, Robert, *Psychologie cognitive : une approche du traitement de l'information*, Québec, Télé-Université, Université du Québec, 2003, p 183-184.

<sup>73</sup> « L'unitisation » est un processus psychologique qui transforme les savoirs-faires en savoirs. Selon cette thèse en psychologie, le cerveau opère une transformation des connaissances motrices en connaissances déclaratives. Par exemple, dans l'apprentissage du vélo, la seule activité motrice de faire du vélo pour une première fois, sans explication aucune, serait suffisante pour apprendre le vélo et ensuite pour l'expliquer. La connaissance motrice de pédaler et garder l'équilibre se transformerait sans intervention aucune du socius de l'apprenant, en connaissance déclarative, ce qui ferait de lui un bon enseignant de faire du vélo. Le processus « d'unitisation », selon cette théorie, est un travail psychologiquement autonome de transformation des connaissances motrices en connaissances déclaratives. Nous verrons dans les pages qui suivent que cette thèse pour le moins controversée tient difficilement la route.

reconnaît, dont celui de « l'unitisation », par utilisation des connaissances déclaratives et procédurales dans l'enseignement :

Le second facteur a trait à l'importance accordée aux habiletés méthodologiques indépendantes de disciplines particulières et qui sont de l'ordre de l'aisance dans les façons de faire pour apprendre. Cette attention découle, entres autres, de la distinction qui est faite en psychologie de la connaissance entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales.<sup>74</sup>

Or pour la psychologie de l'apprentissage, non seulement les connaissances ne sont pas pré-catégorisables, mais la mémoire procédurale renvoie à la capacité d'un humain de refaire un mouvement moteur. Ainsi pour cette psychologie, il n'y a aucun lien entre les apprentissages dits « moteurs » et les apprentissages « déclaratifs », ce qui invaliderait complètement la thèse de base de « l'unitisation ». En psychologie de l'apprentissage :

La mémoire des procédures ou façons de faire perceptivo-motrices peut être difficilement décrite verbalement (elle peut même se passer de support verbal : se rappeler comment on monte à bicyclette ne demande pas de pouvoir énoncer avec des mots les séquences de mouvements à faire, ni même de se les représenter en imagerie.)<sup>75</sup>

Le fondement herméneutique de la différence entre les concepts de connaissance et de compétence – modifié avec le choix d'un socioconstructivisme par le MELS – étant une base instable, il importe de nuancer. Hyde et Jenkins, en 1969<sup>76</sup>, avaient fait une étude concernant deux types d'apprentissage en psychologie cognitive. S'agissant de l'apprentissage incident et de l'apprentissage intentionnel, ils ont effectué l'expérience sur quatre groupes d'élèves. Le premier groupe « intentionnel » devait mémoriser une série de 24 mots. Le second et le troisième « incidents » devaient compter le nombre de lettre ou identifier les « e » dans chacun des mots, et n'avaient aucune consigne de mémorisation. Le quatrième groupe, lui, devait juger de la « qualité plaisante » des mots, sans rien mémoriser. Or les premier et quatrième groupes ont retenu le même nombre de mots, soit 16, tandis que les deux autres, en

<sup>74</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Synthèse des écrits du conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du Renouveau Pédagogique*, Gouvernement du Québec, BNQ, 2007, p. 7.

<sup>75</sup> Malcuit, G., Pomerleau, A. et Maurice, P, *Psychologie de l'apprentissage termes et concepts*, Saint-Hyacinthe, Edisem, 1995.

<sup>76</sup> Hyde, T.S. et Jenkins, J.J, « The differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list of highly associated word », in *Journal of Experimental Psychology*, no°82, 1969, p. 472-481.

en ont mémorisé respectivement 10, et 9<sup>77</sup>. Ce que nous apprend cette expérience est que le travail cognitif d'encodage<sup>78</sup> n'a aucun lien avec l'intention de mémoriser et qu'une technique d'apprentissage incident bien exécutée *peut* mener aux mêmes résultats que ce que l'on nomme souvent « les vieilles méthodes ». Ce qui fait la différence dans l'encodage ce n'est pas le temps accordé au traitement, mais la qualité de ce dernier par sa profondeur<sup>79</sup> non pas les qualités sensori-motrices de l'activité d'apprentissage.

Ce décalage entre l'apprentissage sensori-moteur ou procédural et l'apprentissage déclaratif est le même décalage que la différence entre la compétence et la connaissance pour les penseurs de la réforme. C'est précisément pour cette raison que l'enseignante citée plus haut peut avec conviction affirmer que ses élèves apprennent autant avec l'apprentissage par compétences que l'apprentissage par objectifs. Pour elle, c'est « toute la différence du monde » entre savoir utiliser un atlas (apprentissage procédural) ou savoir par cœur les provinces du Canada (apprentissage déclaratif).

Pour elle, et la majorité des enseignants interrogés, c'est la différence fondamentale entre savoir tout court, et savoir se débrouiller afin de savoir. Elle souscrit implicitement à la thèse de « l'unitisation » qui stipule que les connaissances procédurales se transforment par le travail scolaire en connaissances déclaratives. Ce qui importe dès lors, dans le travail scolaire n'est plus tant le résultat de celui-ci, mais l'effort qui y est mis. Et c'est sur cette donne que se fait l'évaluation, comme nous le verrons dans la section suivante. Mais pour évaluer la véracité de « l'unitisation », il aurait fallu que le curriculum mesure l'apprentissage des connaissances déclaratives ; si justement elles sont le résultat de la transformation des connaissances procédurales par le travail scolaire. Or, dans une approche du développement des compétences, le socioconstructivisme radical aura eu pour effet sur le Renouveau Pédagogique d'éviter au maximum ce type d'évaluation.

---

<sup>77</sup> Fortin, Claudette et Rousseau, Robert, *op. cit.*, p. 187.

<sup>78</sup> L'encodage est le processus d'emmagasinement des connaissances, dans l'apprentissage, qui fait que l'humain a une mémoire à long terme.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 192.

### 3.4 L'évaluation subjective : la seule issue possible de la réforme

Les enseignantes et enseignants interrogés pensent que l'ancienne évaluation, du « par-cœur » qui évaluait seulement la mémoire des élèves, était complètement inutile et restait inefficace dû au fait que les élèves ne se souvenaient plus de ce qu'ils avaient mémorisé aux lendemains de l'examen. Aujourd'hui avec la réforme, le phénomène de futilité de l'évaluation est vraisemblablement le même: c'est-à-dire qu'elle est échelonnée sur deux années mais n'est pas suivie dans les faits. Les enseignants de deuxième secondaire interrogés ne poursuivent pas les travaux des élèves de l'année précédente. Mais cette évaluation sur deux années, permet aux élèves en difficulté de se reprendre l'année suivante, selon les répondants. Or, aucune instance n'est mise en place afin de faire le suivi de l'année précédente. Les groupes passent d'une année à l'autre, les dynamiques changent et cette anticipation faite par les enseignants de secondaire 1, qu'en secondaire 2, ils pourront retravailler ce qui n'est pas acquis s'avère en fin de compte, complètement irréaliste. Ainsi, non seulement les élèves ne sont plus évalués objectivement sur des connaissances apprises durant l'année en vue de ces évaluations, mais de plus l'enseignant apprend à « connaître » ses élèves et note le plus souvent en fonction de la démonstration de l'effort de l'élève.

Il s'agit là d'une pure abstraction de l'évaluation, ou si l'on veut d'une virtualisation des compétences de l'élève. Ainsi l'on comprend un peu mieux les objections des parents, et le tollé occasionné par les problèmes de bulletins lettrés et/ou chiffrés. Car tant que l'évaluation est subjective, le problème restera masqué par une fausse objectivité. Il n'est pas logique de faire des bulletins chiffrés alors que les compétences sont essentiellement évaluées de façon subjective. L'importance de l'évaluation réside avant tout en ce que les différents résultats de la notation ont une signification propre, pour la progression de l'élève. Quelle est la différence entre un élève qui lit à 69 % et un autre qui lit à 79 % alors que ce qui est évalué, et d'abord conçu chez les enseignants comme le signe de réussite, est l'effort. Rien n'indique que le premier n'a pas lu Platon et le second un petit roman de La Courte Échelle. S'il s'agit d'une pédagogie différenciée (ou, nouveauté de la réforme : une pédagogie qui prend en compte les aspects sociaux, économiques, sentimentaux et cognitifs de chaque apprenant dans une classe), ce que semblent comprendre de la réforme tous les enseignants interrogés, il



n'y a aucune raison pour que l'évaluation soit une évaluation effectuée en nombres : l'effort est une donnée qualitative.

Que reste-t-il de l'évaluation objective du produit fini et de l'évaluation subjective de l'élève ? L'enseignant agit ainsi comme un employeur et il y a confusion des termes. Est-ce que cela fait en sorte que la violence symbolique est moindre ? Au contraire. L'évaluation se fait, en comparaison avec le marché du travail, sur la base de l'efficacité, de l'autonomie et des possibilités d'avancement. C'est précisément en retranchant de la tâche professorale de l'évaluation de la transmission des savoirs (une double dialectique qui impliquait le savoir enseignant et le savoir de l'élève), que peut être introduite l'évaluation de l'autonomie de l'élève, dans la mobilisation de ses ressources qu'on dit lui appartenir. Il s'agit là de la première condition à l'informationnalisation de la matière scolaire.

En rendant informels ou même aléatoires les contenus d'apprentissage, l'enseignant peut se concentrer sur l'évaluation des compétences de l'élève. C'est là la bifurcation fondatrice : l'abolition de l'évaluation objective de la transmission des connaissances : une vérité mal cachée du MELS. Toutefois, il importe pour nous de faire la distinction suivante. Si les enseignants cessent l'évaluation de la transmission de savoirs théoriques, ils n'abolissent toutefois pas la transmission tout court. Alors qu'une classe est la somme d'une foule de compétences différenciées, la tâche enseignante prend une toute autre complexité, et lorsque l'enseignant est confronté à l'obligation de transmettre des « savoirs essentiels » ou « savoirs de base » liés au développement des compétences, sa tâche est d'autant plus complexe qu'il doit vérifier que toutes les bases sur lesquelles doivent s'asseoir la nouvelle « base » à enseigner, soient « solides ». Mais, comme nous l'avons dit plus haut, il n'y a pas dans le curriculum réel de suivi entre les différentes années ; entre le secondaire 1 et le secondaire 2, et entre les années subséquentes. Cette « base » est alors une virtualité sur laquelle se fonde d'autres bases qu'à chaque année, un apprenant se verra transmettre.

### 3.5 Connaissance, effort et intérêt

La quatrième question de la grille d'entretien demandait aux enseignants qu'est-ce qu'était pour eux la différence entre un élève qui réussit et un élève qui fait semblant de réussir. Les répondants ont expliqué comment ils attribuaient la réussite à un élève, en traçant la fine ligne qui démarque leur conception du mérite associé à la réussite. La question consistait à vérifier si les enseignants évaluent toujours des connaissances. Elle tentait de répondre pour une part à l'hypothèse voulant que s'il y a toujours transmission de connaissances, que celles-ci sont évacuées de l'évaluation de façon partielle et/ou fondamentale.

Les répondants ont avoué ne plus donner d'examen sur des connaissances précises, et que s'ils en donnaient, ils le faisaient en ayant le sentiment d'être en contre-réforme. Quatre ont avoué en donner, « pour vérifier la base » et plusieurs, que c'était une « brique chambranlante » de la réforme, à cause du fait qu'il était parfois difficile de savoir si l'élève plagie sans faire d'examen, ou d'exercice en classe. Toutefois, tous s'accordent à dire que la nouvelle norme d'attribution d'une note, c'est l'effort que l'élève met à son travail scolaire. Il y a donc un consensus autour de l'attribution de la note sur l'effort. Ainsi, lorsqu'un élève performe moins bien que le reste de la classe, s'il a fait des efforts plus importants pour y arriver, il risque d'obtenir une meilleure note que ses pairs.

Les élèves qui réussissent, qui ont des bonnes notes si on peut dire, mais qui n'apprennent pas nécessairement, ou bien qui font pour la note, et non pas pour l'apprentissage. Moi je comprends un peu la question dans ce sens-là. Il y a l'élève qui est en classe et qui veut performer parce qu'il veut des bonnes notes parce qu'il veut aller au CÉGEP puis aller en médecine et qui ne fera pas le travail pour ce que ça pourrait lui apporter d'apprentissages, mais juste pour une note. Et il y a l'autre élève qui va apprendre, lui, pour apprendre, parce que lui, il est intéressé. Ça va un peu le mener à la même place que l'autre. Moi je vois plus une différence entre ces deux là. Parce qu'en même temps, il y a des élèves qui donnent l'impression de réussir, en même temps, ils ne sont pas du tout intéressés à la matière. Ils ne s'investissent pas du tout. La différence est plus là, entre l'élève qui s'investit et celui qui ne s'investit pas.

Cette enseignante de français qui provient d'une école publique dans un milieu défavorisé décrit le seuil de la réussite comme la capacité de l'élève à s'intéresser à la matière et à concrétiser cet intérêt dans un investissement dans ses travaux scolaires. Nous ne trouvons ici pas beaucoup de dissonances dans les réponses des enseignants-informateurs parce que

l'École reste, et a finalement toujours été un lieu de développement de l'adaptation. Toutefois, c'est une première dans cette École que l'évaluation se base aussi sur l'intérêt porté aux travaux. Dans les anciens programmes, que l'élève porte un grand ou un petit intérêt à la matière importait beaucoup moins, tant qu'il rendait ce qui lui était demandé en respectant les objectifs de travail. Un élève qui était moins intéressé envers la matière pouvait donc étudier, passer l'examen et avoir une excellente note.

La nouvelle réussite dont il est question semblerait aider les élèves qui veulent réussir mais qui ont des moyens (cognitifs, socio-économiques, familiaux, etc.) moindres que la moyenne. Mais de quelle réussite est-il question ? Dans certains cas, où les enseignants n'arrivent tout simplement pas à faire faire des projets à leurs élèves parce que ces derniers sont trop démunis à plusieurs niveaux pour affronter l'École, il est impossible pour l'enseignant, dans une classe surchargée, de transmettre quoi que ce soit. Pourtant, ces élèves-là réussiront :

Le quartier où se situe l'école est hyper pauvre et nos bons élèves s'en vont. Ils vont ailleurs où ils auront la possibilité de réussir alors qu'ici, on retrouve souvent des élèves très faibles. Ainsi, on arrive avec nos nouvelles exigences, puis on est tentés de dire « Ah et tant pis ! N'insistons pas ! C'est leur affaire ! » À un moment donné, même un élève motivé, qui veut apprendre, on va le démotiver de par nos exigences trop élevées. On va avoir tendance à baisser un peu. Je n'adhère pas à ce principe-là, mais c'est parce qu'à un moment donné, c'est dommage de voir nos élèves tout le temps échouer. Donc, on nivèle par le bas. Ceux qui ne réussissent pas à atteindre ce seuil-là, en fait, il n'y en a pas. Les élèves, c'est : « Tu réussis, ou tu échoues. » Puis ceux qui réussissent, c'est parce qu'ils font ce que je demande. Puis ceux qui ne le font pas, ils ne réussiront pas. Dans mon cas, il n'y a pas d'élève qui me donne l'impression de réussir alors qu'ils ne réussiraient pas.

Dans le cas de cette enseignante, ont été réunies toutes les conditions afin que son travail soit impossible : des classes surchargées de cas d'élèves avec des problèmes sérieux à divers niveaux et une situation socioéconomique précaire. Arriver à la fin d'une journée relève du miracle : non parce qu'elle n'est pas compétente, mais bien parce qu'elle et ses élèves se trouvent dans une situation négligée par l'État. Ainsi, nous comprenons que pour tous les milieux académiques, la norme privilégiée en matière d'évaluation est l'intention par l'effort. Nous pouvons donc valider un second indicateur à l'informationnalisation de la matière scolaire par le fait que la connaissance n'est plus dans la perception enseignante le premier déterminant de la réussite.

### 3.6 L'autonomie intéressée

En ce sens, une évaluation de l'effort est incompatible avec la raison universelle qui permet la liberté au sens classique. La dialectique de l'intérêt chez Kant et Habermas jette une lumière franche entre les possibilités *d'éveiller* la curiosité chez un élève ou de *l'assouvir*. L'intérêt pratique de la raison chez Habermas suppose un apprentissage, un désir de connaissance qui en crée un autre. C'est un intérêt auto-stimulé pour la raison<sup>80</sup>. L'envers de la dialectique, l'intérêt pathologique, est une fin en soi, un processus fini – dans la mesure où cet intérêt génère un besoin qui engendre par la suite une satisfaction. Il sert à résoudre le problème énoncé, dans la mesure où cet intérêt réside en une fin de la raison. Il ne s'agit pas de dénoncer ici le fait que l'École ne fasse pas un enseignement d'un intérêt pur de la raison, quoi que... Mais il y aurait une possibilité pour elle de stimuler l'intérêt de l'élève en direction de la raison universelle. S'il y a un aussi grand décalage entre l'esprit habermassien et celui de la réforme, c'est que la négation de la raison universelle en est elle-même dépassée par le paradigme scolaire que nous étudions. Par l'exploration du phénomène de l'informationnalisation des contenus d'apprentissage, il est possible de rendre intelligible un contexte de reproduction sociale qui s'engendre systématiquement par les idéologies liées à l'informatisation sociale, elle-même devant être critiquée sur la base du matérialisme dialectique. Ainsi, s'il est impossible pour l'École d'inclure dans les objectifs de réussite l'émancipation de la raison universelle telle qu'énoncée par Kant<sup>81</sup>, il lui aurait été possible de ne pas négliger la possibilité d'inclure l'évaluation des connaissances comme minima à la réussite. Or le Renouveau Pédagogique a remplacé l'évaluation des connaissances par l'évaluation de la capacité de l'élève à les trouver de façon autonome.

Dans nos entretiens, nous avons posé deux questions importantes concernant l'évaluation de l'autonomie par le maître et les difficultés rencontrées par certains élèves à atteindre les nouveaux critères d'évaluation liés à l'autonomie. Un premier groupe de répondants valorise l'autonomie de l'élève, mais aussi l'autonomie d'équipe, et plus largement l'autonomie de classe. Il s'agit d'une autonomie non seulement liée au comportement, mais aux aptitudes à

---

<sup>80</sup> Habermas, Jürgen, *Connaissance et Intérêt*, France, Gallimard, 1976, p. 223.

<sup>81</sup> Kant, Emmanuel, *op. cit.*

trouver les ressources nécessaires à la réalisation de projets ou à la résolution de problèmes et à la capacité à gérer le temps de façon productive. De tous les enseignants interrogés, une seule enseignante relève une hausse de l'autonomie dans ses classes.

Dans le second groupe, on trouve des enseignants qui sont plus critiques à l'endroit de l'autonomie. Plusieurs soutiennent que le critère d'autonomie dans le travail scolaire nuit aux élèves en difficulté. Ceux des interviewés qui enseignent à des élèves en difficulté, ou à des élèves dits faibles et moyens, expriment à divers degrés leur impossibilité à travailler avec l'apprentissage par compétences impliquant une évaluation de l'autonomie de l'élève.

Peut-être que l'élève arrive ici autonome. Mais je ne sais pas si c'est lui le problème ou si c'est nous, par le fait que nos classes sont trop nombreuses, mais je pense qu'ils la perdent tranquillement.

Il y en a certains que dans un enseignement encadré, ça va bien. Mais dès qu'ils ne sont plus encadrés, ils perdent le fil complètement.

[Les élèves en difficulté] sont définitivement désavantagés.

C'est une petite minorité qui peut fonctionner avec le moins de soutien possible. La quasi-majorité, c'est une bonne tranche qui a besoin d'un soutien.

Un élève qui est désorganisé, qui manque d'organisation, il a de la misère à s'organiser tout seul.

Je te dirais que l'élève en difficulté est désavantagé.

Ils n'ont pas tous cette curiosité intellectuelle-là !

Or tous les enseignants rencontrés, à divers degrés, évaluent l'autonomie. De façon implicite, le projet est une forme de travail autonome qui, nous le verrons plus tard, implique plusieurs modalités dont la capacité à gérer le travail d'équipe, le temps, les ressources éducatives, familiales et parfois financières. Il s'agit pour des élèves en moins bonne posture d'une somme de questions autonomes les unes des autres qui représentent toutes indépendamment une bonne raison de ne pas mener à bien un projet. Les élèves du système québécois sont-ils paresseux ? Certes non. Pas plus qu'ailleurs. Comme le rappelle Philippe Perrenoud :

Apprendre à sauver les apparences est essentiel pour survivre dans le monde scolaire, du moins pour les élèves qui n'ont pas une immense facilité et qui ne veulent pas investir toute leur vie dans le travail scolaire.<sup>82</sup>

Ainsi, manquer d'autonomie fait partie du mode de défense du métier d'élève, comme n'importe quel travailleur développe ses propres défenses, seul ou en groupe. Contre la violence symbolique, il y a parfois un rejet comportemental.

Dans une École où l'élève apprend au rythme de ses intérêts dans une société où le relativisme ambiant surpasse la raison, alors que l'idéologie consumériste atteint les objectifs curriculaires formels<sup>83</sup>, il n'est guère étonnant que l'autonomie soit conçue comme une forme de prévention face au choix imposé à l'élève de la panoplie d'informations qu'il se doit de sélectionner, comme si la connaissance « totale » était égale par ailleurs à tout objet de choix. Bernard Miège précise que c'est la forme marchande de la communication qui nécessite l'autonomisation des pratiques sociales<sup>84</sup>. Or le problème, se trouve justement au niveau de l'appréciation par les enseignants de l'autonomie dans leurs classes. Nous avons constaté que les classes moyennes à très faibles ne font preuve d'autonomie que dans des situations relativement encadrées (!). Il appert donc que ce sont les élèves forts qui peuvent avoir accès à cette « liberté de choix intellectuel ».

En ces premières années d'application du Renouveau Pédagogique, les interprétations du curriculum d'études par les enseignants étaient multiples. Force est de constater que pour la plupart, les enseignants n'ont eu d'autres choix que de bricoler une évaluation de connaissance en évaluation de compétence, en y ajoutant diverses modalités (que nous verrons dans les chapitres suivants). Plusieurs auteurs européens et nord-américains ont mis en garde les politiques éducatives trop promptes au changement de mettre de l'avant des curriculums d'études sans plus d'études et de précisions sur le concept de compétence. Le grand danger d'une telle carence est d'induire une pédagogie comportementaliste par

---

<sup>82</sup> Perrenoud, Philippe, « Le métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle. » in *Éducateur*, n°4, 1<sup>er</sup> avril 2005, p. 26-30.

<sup>83</sup> Le curriculum d'études propose cinq « domaines généraux de formations », considérés comme l'épistémè du curriculum. Le premier de ceux-ci se nomme « Orientation et entrepreneuriat ». Voir : MELS, 1998, *op. cit.*, p. 2.

<sup>84</sup> Miège, Bernard, 2004, *op. cit.*, p. 44.

objectifs.<sup>85</sup> Nos données nous amènent à constater que le Renouveau Pédagogique n'échappe pas à ce type de curriculum réel, d'autant plus que cela se fait dans le contexte anémique du néolibéralisme sauvage imposé par le pouvoir décisionnel-opérationnel<sup>86</sup>.

---

<sup>85</sup> Barrette, Johanne, Boufrahi, Samira, Jonnaert, Philippe et Domenico Masciotra, « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n°3, 2004, p. 670.

<sup>86</sup> Freitag, Michel, *Dialectique et société. Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*, Tome 2, Montréal, Édition Saint-Martin, 1986.

### 3.7 Constats : la réforme de l'efficience

Sur le fond, l'école ne peut pas faillir à une telle mission éducative, pas plus que les parents ne peuvent échouer à « guider » le passage de leurs marmots vers l'usage de la parole. Du moment que l'on mettra des « élèves » dans une « école », on pourra dire, éventuellement, « mission accomplie ». Leur succès scolaire se trouvant ainsi assuré, par définition, la seule question qui reste en suspens est celle de savoir si le Ministère du Sport, du Loisir et de l'Éducation (*sic*) leur aura remis un diplôme au moment de leur départ.<sup>87</sup>

Les enseignants interrogés font bien la distinction entre connaissance et compétence, selon la définition du Renouveau Pédagogique. Ils adhèrent tous à l'idée que le Renouveau Pédagogique ouvre à une plus grande possibilité de travaux scolaires et ont, de concert avec les discours dominants sur la réforme, la conviction que ces activités, qu'ils considèrent plus stimulantes pour les apprenants, sont aussi plus efficaces à long terme lorsqu'on considère l'acquisition de connaissances. Ainsi, ils évaluent d'abord l'effort et c'est l'autonomie et l'intérêt d'un élève qui sont les moteurs de la réussite scolaire. En découle une évaluation sur une base individuelle et d'abord subjective des compétences des élèves. Cette évaluation est appuyée « objectivement » par les travaux scolaires accomplis dans le cadre d'activités de développement des compétences. Dans le cas où l'élève ou l'école se trouvent dans une situation socioéconomique plus précaire, l'élève qui fait preuve de présentisme s'assure de la réussite ; pour autant qu'il ne dérange pas le déroulement des activités. Dans ce cas, c'est le développement de compétences dites « transversales » qui est mis de l'avant pour justifier une telle évaluation.

On considère ainsi que l'autonomie de l'élève représente le nouveau critère de réussite du Renouveau Pédagogique. Notre indicateur nommé signe de connaissance ne pouvait dans les faits, être validé car nous l'avons vu plus haut, les connaissances sont évacuées de l'évaluation. Ainsi, nous constatons que les enseignants évaluent<sup>88</sup>, selon ce que le Renouveau Pédagogique préconise, le signe de la progression des compétences de

<sup>87</sup> Gagné, Gilles, « Le virage du succès; sociologie d'une opération », Sous la dir. de Comeau, Robert et Lavallée, Josianne, *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB Éditeur, 2008, p. 49.

<sup>88</sup> Sauf une enseignante qui continue d'évaluer, par conviction, de façon traditionnelle.



l'apprenant. Cette compétence amène avec elle une nouvelle épistémè dans l'École : l'*homo faber* devient *homo communicans*, par la virtualisation du travail scolaire et l'importance nouvelle de la communication comme signe de compétence. Ainsi, ce que dans l'ancien régime d'étude on nommait connaissance devient information avec le Renouveau Pédagogique. Si les connaissances ne disparaissent pas selon l'intuition des enseignants interrogés, nous le verrons au prochain chapitre, elles perdent leur raison d'objectif d'apprentissage avec la réforme pédagogique, un nécessaire prélude de l'informationnalisation de la matière.

## **CHAPITRE IV**

### **CONNAISSANCE ET INFORMATION, MÉDIATION INFORMATIQUE OU CYBERNÉTIQUE ?**

Dans ce chapitre, nous analysons la pratique pédagogique afin d'y entrevoir les différentes conceptions de la connaissance et de l'information. Nous tenterons de déterminer s'il y a une modification des pratiques d'enseignement depuis la nouvelle prédominance des TIC dans le Renouveau Pédagogique. La marée informationnelle est la matérialité de la virtualisation du travail scolaire. Le chapitre se termine par le constat que le processus d'informationnalisation est en lien étroit avec l'utilisation de plus en plus grande des TIC, mais aussi que ce processus nie l'objectif de la « connaissance » comme objet fondamental et fondateur de la transmission dans l'École.

#### **4.1 L'intérêt de la connaissance**

Opérer une distinction nette entre une connaissance et une information s'avère un exercice épistémologique difficile, mais peut-être et surtout, un exercice épistémique particulièrement intéressant pour le sociologue. L'intérêt de la question repose justement sur cette conception sociétale de la connaissance, modifiée depuis la mort définitive de la raison universelle comme lieu commun des débats sociaux. Les effets du relativisme ambiant, de la parlerie et

du poco<sup>89</sup>, ayant une influence négative sur la capacité cognitive des individus à la confrontation rationnelle, à la discussion ouverte, et à la structuration rationnelle des idées, il est nécessaire de questionner ce que les nouveaux agents du champ de l'éducation, professent<sup>90</sup> à ce que l'on nomme maintenant l'apprenant. Le type de ces contenus conditionne la possibilité de l'émergence d'un minima de conscience. Dans la mesure où l'École se donne pour mandat implicite de suivre l'évolution de l'idéologie dominante, nous devons nous attendre à une réduction substantielle de la transmission de la connaissance. Nous nous imaginons aussi une particularisation des univers des contenus sous le *joug de la transversalité*, et aussi des élèves, avec la relativisation des apprentissages par une pédagogie différenciée. Dans les pages qui suivent, nous tenterons de comprendre le nouveau travail scolaire, par la base : dans la mise en relation entretenue par l'enseignant, entre le savoir et l'élève ; en saisissant la distinction entre la connaissance et l'information.

## 4.2 Une primauté de la connaissance

De tous les enseignants interrogés, aucun ne met pas, avant tout, l'accent sur la connaissance. Tous s'accordent à dire que l'École est le lieu de la connaissance et que cette connaissance doit être – même si plusieurs n'utilisent plus le mot connaissance pour faire place au terme compétence – avant tout à l'avant-plan, parce que les enseignants ont toujours le sentiment que la connaissance fait partie de la mission fondamentale de l'École. C'est sur la perception qu'ont les enseignants d'une connaissance qu'on trouve des divergences significatives.

---

<sup>89</sup> Lacroix, Jean-Guy, « Que cache l'idéologie de la "société de l'information" ? », in George, Éric et Fabien Granjon (dir.), *Critiques de la « société de l'information »*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Poco désigne le langage « politically correct » comme permettant par des substrats « à la mode » de désigner une réalité. On peut penser par exemple au titre de la réforme : « Renouveau Pédagogique » qui est en soi un doux euphémisme ne nommant aucunement les caractéristiques de la réforme, et qui appelle l'idée du renouvellement, alors qu'il s'agit dans la modification du curriculum réel, d'un profond changement.

<sup>90</sup> Un enseignant est un professeur car avant d'obtenir une quelconque attention du groupe, il se doit d'établir sa crédibilité afin de professer un maximum de contenu. Si l'enseignement s'est, depuis nombre d'années, débarrassé de ce que Bourdieu et Passeron nomment la *parole lettrée* (Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude, *op. cit.*), il reste que le travail de transmission exige un minimum de profession, elle-même fondée sur la légitimité de l'individu à discourir. Il s'agissait pour nous de séparer de la parole lettrée, le rôle de la profession et de souligner qu'il est possible pour quiconque a un auditoire, de professer quoi que ce soit pour autant que sa légitimité soit établie.

Définir une connaissance n'est pas un exercice usuel, nous en convenons. Toutefois, nous pouvions imaginer que le corps professoral entretient une quelconque unité de signifiants sur leur principal rôle.

Pour les enseignants interrogés, la connaissance fait partie de l'apprentissage et l'apprentissage est la raison d'être de l'École.

Donc celui qui quitte le système sans avoir vraiment pris les connaissances, sans avoir appris grand-chose, il reste un ignorant, parce qu'il ne saura plus quoi faire dans la société.

Sans connaissances, une personne est ignorante pour ce professeur de langues. Il exprime la nécessité de la connaissance pour la survie de l'homme moderne en société. Il est donc impensable pour lui qu'une réforme ait supprimé la connaissance. Pourtant, il met l'accent sur le fait que la réforme ne met plus l'accent sur ce qu'il appelle « la somme de connaissances », alors qu'elle propose plutôt à l'apprenant une nouvelle façon « d'aborder les choses ».

Les enseignantes et enseignants sont considérés et se considèrent aussi eux-mêmes comme des maîtres de la transmission dans notre société. Il n'est donc pas étonnant de constater que le parti-pris pour la transmission est présent dans tous les témoignages que nous avons recueillis. Mais quel contenu est transmis ?

#### **4.2.1 La connaissance comme somme d'informations**

Une première tendance<sup>91</sup> dans les conceptions de la connaissance consiste en un rapport intériorité-extériorité de l'élève face à celle-ci. Ainsi, pour ce groupe d'interviewés, le chemin de la connaissance se désigne par l'expression : « accéder à la connaissance », qui signifie que lorsqu'une personne est « connaissante », elle a intégré une somme suffisamment importante de contenus pour dire qu'elle possède la connaissance. Dans cette conception, il y a une dialectique entre l'information et la connaissance, relativement équivalente à

---

<sup>91</sup> Quatre enseignants font partie de ce groupe.

l'intériorité et l'extériorité de l'élève, ou, l'opposition entre connaître et ne pas connaître. On peut comparer ce type de position à une conception behaviorale de la connaissance, où *elle* (la connaissance) correspond au conditionnement et une information à un stimulus. Ainsi, cette conception, apparentée à la mémoire, est le lieu de stockage des informations acquises lors du cheminement scolaire. Cette enseignante de français illustre bien l'idée que la connaissance représente pour elle une somme d'informations.

Je pense qu'on essaie davantage de travailler les connaissances avec le nouveau programme, puis surtout de faire en sorte que les connaissances restent en mémoire. Alors, c'est ça qu'il faut travailler surtout. Préparer les élèves pour faire en sorte qu'ils développent leurs connaissances et que ça reste en mémoire. Par exemple, quand ils doivent apprendre par cœur des informations, où ils doivent apprendre des dates par cœur pour un examen, ils apprennent tout et le lendemain matin ils ne s'en souviennent plus. Alors, j'imagine que ce sont surtout des informations. Ce ne sont pas des connaissances, parce qu'elles ne sont pas restées en mémoire. Il faut donc absolument développer les connaissances.

Ainsi, elle agrège conceptuellement mémoire et connaissance, ce qui lui permet de dire qu'il n'y a que les connaissances qui restent en mémoire. Elle dit travailler la connaissance des élèves au lieu de donner des examens pour évaluer leur mémoire des informations. En cela, les enseignants de ce premier groupe disent mettre l'emphasis sur la connaissance, parce que cette connaissance, pour eux, est déjà dans l'élève et qu'elle est la seule à être durable. Activer le travail étudiant signifie donc pour elle de « développer » les connaissances de l'élève, et elle y trouve un sens parce qu'elle n'a pas l'impression de « bourrer le crâne » de ses élèves d'informations diverses. Ce rapport intériorité-extériorité de la connaissance, conçue comme une somme d'informations est ainsi résumé par cette enseignante :

J'ai l'impression qu'une connaissance, c'est quelque chose qu'on sait, puis qu'une information, c'est quelque chose qui rentre puis qu'on va savoir.

On peut lier facilement cette confusion conceptuelle du curriculum réel avec la confusion du curriculum formel entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales. Il appert que ce premier groupe d'enseignants qui travaillent les connaissances *des élèves* ont littéralement l'impression d'étendre les compétences *des élèves* plus loin qu'elles ne le sont déjà. Leur conception de la connaissance est visiblement éclatée, voire étendue jusqu'à celle de mémoire, mais elle est surtout conçue comme une somme d'informations mémorisée. Or

cette première conception de la connaissance, représentant pour ce groupe d'enseignants une somme d'informations, est fondatrice d'une seconde conception.

#### 4.2.2 La connaissance comme aptitude au « linkage »<sup>92</sup>

La seconde conception de la connaissance est axée sur la capacité à faire des liens<sup>93</sup>. Dans ce cas, l'enseignant met l'accent sur le fait que l'élève peut utiliser ses connaissances pour explorer l'information. Ainsi, l'information est toujours perçue comme extérieure aux acquis et à la connaissance, elle, intérieure, ou déjà acquise (comme dans la conception précédente). Ce qui diffère ici, c'est que l'information représente déjà une bribe de connaissance. « C'est une fraction de connaissance » soutient à plusieurs reprises une enseignante d'anglais. Sa collègue développe ce point de vue en ajoutant que la connaissance correspond à la capacité d'organiser l'information dans le cerveau. Cette aptitude à la « gestion cognitive de l'information » sert à « comprendre le monde », et ensuite d'être en mesure d'avoir un regard plus éclairé sur celui-ci, et finalement, d'acquérir encore plus d'informations. Cette conception, s'apparentant étroitement à l'intelligence artificielle conçoit le cerveau humain comme s'il faisait de la gestion de l'information, par traitement : une pré-analyse accepte/rejette l'information, celle qui passe, par intérêt, arrive dans le processus d'analyse où sont choisis les signifiés jusqu'à retransmission, à l'oral, à l'écrit, ou autrement, sous une forme sommative et/ou critique. Cet enseignant en adaptation scolaire a une seule classe de treize élèves qui ont tous à divers degrés des problèmes d'apprentissage sévères. Il explique ici comment il intègre, dans son activité d'apprentissage du français, « l'utile » et permet à l'élève de faire une activité qui, selon lui, va « lui servir » dans un avenir rapproché.

Quand on fait du français, c'est intégré. On ne fait pas que du français pour faire du français, on fait, supposons, un curriculum vitae. Donc à ce moment-là, l'élève va avoir besoin de son CV, et on va chercher des formules d'application chez Mc Donald ou chez Tim Horton et on les complète. C'est du français que d'être capable de lire puis de comprendre comme il le faut. [...] Ce sont donc des informations, des

<sup>92</sup> Le « linkage » signifie faire des liens. Sur la toile, par exemple, un webmestre qui veut faire connaître un site internet ou une partie de celui-ci, fera du linkage dans les moteurs de recherche afin de s'assurer que l'internaute trouve le contenu qu'il publie sur le web.

<sup>93</sup> Huit enseignants souscrivent à cette perception dont quelques uns à la première conception aussi.

connaissances qui sont intégrées. C'est du travail scolaire, mais cela va leur servir tout de suite.

Ainsi, faire du français, ce n'est pas que faire du français, et ce cas n'a rien d'extrême<sup>94</sup> dans les discours professoraux. Tous, à divers degrés, tentent de lier à la réalité (à une certaine concrétude) les activités d'apprentissage (SAE) avec le double espoir de trouver une activité utile « dans la réalité de l'élève » et de rendre toute aussi utile la matière qu'ils professent.

Dans cette conception, la connaissance correspond aussi à une valeur<sup>95</sup>. Le fait d'être habile dans la gestion de l'information amène une plus grande sélectivité de l'information qui est motivée par des valeurs. Ainsi, un élève dit « connaissant », confronté à une nouvelle information, va, par l'opération de linkage, faire le lien entre ce qui est nouveau et ce qu'il connaît déjà. S'il ne le savait pas et que l'information est impertinente, elle reste en latence, à l'extérieur de sa conscience ou entre en sa conscience pour être critiquée en vue de ses propres valeurs. Si son schème de valeurs accepte l'information, elle est ajoutée à la connaissance qu'il avait déjà sur un certain contenu, et c'est cela, pour ces enseignants, qui crée la compréhension<sup>96</sup>.

#### 4.2.3 La connaissance comme outil

La troisième conception exprimée par certains de nos interviewés dépasse la première et la seconde tout en les intégrant. Il s'agit de concevoir la connaissance comme un outil permettant l'accès à la compétence en action. Pour cette plus petite part des enseignants interrogés, la connaissance est intimement liée à la résolution des problèmes qu'ils

<sup>94</sup> Même si dans ce cas, remplir des formules d'une grande chaîne de restauration rapide dans un cours de français est une activité extrême dans le sens du capital et de l'asservissement des groupes démunis au niveau scolaire, il importe de souligner que plusieurs enseignants pratiquent ce linkage des contenus transmis en direction de la réalité. On notera par exemple qu'une enseignante nous a raconté, après l'entrevue, avoir discuté de *scrapbook* avec ses collègues qui ont décidé d'utiliser le collage comme travail scolaire permettant le développement des compétences transversales, ou d'autres qui ont dit carrément qu'ils tentaient de lier à la réalité toute transmission d'un contenu.

<sup>95</sup> Si nous avions plus haut élaboré sur le choix des informations par l'intérêt de l'étudiant, ce même choix peut aussi être lié, dans la perception professorale, à une valeur ; ce qui revient à la même question du choix intéressé des contenus dans leur pré-traitement.

<sup>96</sup> La compréhension est ici entendue à la fois comme l'*interprétation* d'un objet d'interrogation ou de connaissance et son *inclusion* dans un spectre plus large de contenus mémorisés.

soumettent à leurs élèves. Contrairement à la vision classique où la connaissance était une finalité, un en-soi-objet-d'évaluation, maintenant, elle est une référence de l'action. « Pourquoi fais-tu cela ? » « Parce que j'ai appris que... » Cette perception de la connaissance cadre entièrement dans celle que le curriculum formel a tenté d'implanter dans le réel.

Une connaissance, c'est leur transmettre un savoir qu'ils vont pouvoir réutiliser et appliquer dans des situations données.

Juste en écologie, juste les animaux, je trouve que c'est un peu redondant, puis je pense que ça ne sert à rien de savoir c'est quoi l'habitat de tel animal au Québec...

Ces deux enseignantes expriment bien à quel point la connaissance est liée à un certain utilitarisme, au savoir-utiliser. Or s'il ne s'agit pas, comme le craint Perrenoud, de « diaboliser la compétence, à la réduire à un slogan du néolibéralisme triomphant »<sup>97</sup>, il importe de souligner qu'elle « déréférencialise » le savoir, afin de le contextualiser dans un processus de « compétence » de l'élève. En d'autres mots, s'il est utile d'utiliser la connaissance humaine<sup>98</sup>, est-il nécessaire de la rendre exclusivement utilitaire au processus d'apprentissage ? Dans ce cas, le premier tenant de la réforme serait la déréférencialisation des savoirs, et l'aboutissant : leur mise-en-utilité immédiate comme condition *sine qua non* de l'apprentissage. La réforme plante donc une nouvelle ontologie du savoir au cœur de l'École. Issue d'une négation du signifié des connaissances, nouvelle d'une légèreté ou d'une conception réduisant la valeur des connaissances humaines, ce passage à un *utilitarisme obligé* des concepts appris représente l'ontologie informationnelle de la connaissance qui au final n'utilise que le signifiant, comme signe, ou mieux, comme signe du sens.

<sup>97</sup> Perrenoud, Philippe, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » in *AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal, 2000, p. 4, en ligne le 17 mai 2009 à l'adresse :

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)

<sup>98</sup> Il s'agit ici d'insister sur le fait que des savoirs ont été construits dans des buts utilitaires. Toutefois, tous les savoirs n'ont justement pas ce référent à l'utilité. « L'habitat du loup est une tanière » ai-je répondu à l'enseignante de sciences qui m'a parlé de l'inutilité de savoir l'habitat des animaux par cœur. Comment comprendre par suite la pertinence si ces élèves sont soumis au primat de l'utilité ? Comment comprendre, donc que « l'Allégorie de la caverne » parle de la violence de l'avènement de la conscience, si ce primat qui leur a été transmis, les a empêché d'imaginer qu'une caverne peut être un habitat ? Il est évident que jamais dans leur vie, ces élèves n'auront à s'imaginer un séjour dans une caverne. Et le cinétisme et l'obligation de concrétude des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) ne leur permettront peut-être jamais de comprendre ce qu'est une caverne. Dans cette allégorie, c'est précisément la vanité de la caverne qui articule l'ontologie platonicienne.



Produire dans ce cadre une herméneutique de la connaissance, c'est nécessairement la réduire à un code inclus dans une chaîne opérationnelle elle-même maillon du procès de compétence. Nous pouvons donc penser à ce stade de notre analyse que comprendre la place de la connaissance dans la classe du Renouveau Pédagogique implique alors une observation des sources d'informations, des médiations et médiatisations subies par ces informations, du processus de traitement cognitif<sup>99</sup> de celles-ci, et finalement de la mise en forme du travail scolaire. Avant tout, il incombe dans cette analyse de voir s'il y a aussi une modification dans la perception d'une information par les enseignants interrogés.

### 4.3 La marée informationnelle

Le discours entourant la postmodernité et l'accessibilité nouvelle de l'information à toute personne potentiellement informée est manifeste dans les discours des enseignants interrogés. Aujourd'hui, l'information est partout constatent plusieurs interviewés. On remarque rapidement que l'information est omniprésente ; par les réseaux, Internet, la télévision, la radio, bref dans tous les médias, mais aussi en classe et dans les manuels ou la littérature en général. L'information est perçue comme un concept large qui inclut toute la matière scolaire, tout contenu. Ainsi, comme nous l'avons souligné plus haut (section 4.2.1), l'information est largement perçue comme extérieure à l'élève. C'est un savoir potentiel, un contenu quelconque en devenir de réflexion ou simplement un signifiant. Qu'il soit utilisé ou non dépend, dans l'esprit des interviewés, de son intégration dans la « formation de l'élève »<sup>100</sup>. S'il s'approprie une somme d'informations, ce signifiant devient apprentissage. Toutefois, si être mis en contact avec une panoplie d'informations ne conduit pas nécessairement à la connaissance, cet effleurement produit chez l'élève une réflexion ou la possibilité pour lui de progresser dans la réalisation d'un projet ou d'une situation d'apprentissage. Tout dépend de

<sup>99</sup> Nous n'entrons pas ici sur le terrain du procès cognitif dans ce travail. Toutefois, il serait intéressant de vérifier à la fin du secondaire s'il y a une modification dans les intérêts littéraires des élèves issus du Renouveau Pédagogique, en comparaison avec la présente cohorte sortante (en 2008) puisqu'on y verrait peut-être là un type nouveau de cognition.

<sup>100</sup> « Formation » étant entendue comme apprentissage d'un savoir-utiliser.

la volonté de l'élève à se former lui-même et de l'information de devenir elle-même formatrice avec ce travail de traitement.

Je dirais que s'ils en savent plus, ce n'est pas nécessairement à cause de l'École. Moi je trouve qu'ils sont plus curieux, ils sont plus avancés, ils connaissent des choses qu'à leur âge, je ne connaissais pas. Donc je ne sais pas si c'est à cause de l'accès à l'information, l'accès à plein de choses ou leurs parents. Mais académiquement, je dirais qu'ils ne sortiront peut-être pas avec plus de connaissances. Moi j'ai peur, rendue la barre du secondaire 5, et au CÉGEP, quand la réforme arrivera en cinquième secondaire.

Cette enseignante en morale résume bien l'inquiétude de 6 des interviewés par rapport à la contingence de l'évaluation des connaissances et à l'ésotérisme associé à l'évaluation subjective des compétences. Qui plus est, avance-t-elle, si les élèves sont curieux, s'ils apprennent, s'ils comprennent, c'est parce qu'ils sont soumis à diverses sources d'informations, dont l'École. Ce qu'elle souligne, comme plusieurs autres, c'est justement cette contingence de l'École d'aujourd'hui, dans le procès d'apprentissage. Le savoir, donc, relève totalement de leur volonté face à une masse d'informations qui les assaille, par divers canaux de transmission auxquels ils ont accès. Est-il toutefois nouveau que l'apprentissage dépende de l'effort ? Non. Ce que nous observons toutefois, c'est que l'École n'est plus qu'un lieu parmi d'autres de transmission, qui plus est, un lieu qui, pour stimuler l'intérêt étudiantin, redouble d'effort afin de « s'approcher de la réalité ». Si la stratégie est discutable sur le plan des contenus transmis, il n'en reste pas moins que par là, elle avoue ne rien avoir de plus à offrir que ce que le réel n'offre déjà. C'est là que l'École oublie la passion de l'enseignement, mais là aussi qu'elle se désavoue, au moment même où elle, comme plusieurs autres institutions, tient le pari de l'informatisation sociale.

Le discours professoral est visiblement imprégné des théories de l'information et de celles, plus récentes, sur la communication. Presque tous les enseignants interviewés ont comme perception de l'information qu'elle est « de base » et ils perçoivent la tâche de transmission comme la mise en contact des élèves avec divers canaux informationnels. Mais à quoi fait référence cette information et quelle est la pertinence de la marée informationnelle dans le curriculum réel ? Que promulgue cette marée et que signifie-t-elle ?

### 4.3.1 La place de l'information dans le travail scolaire

La marée informationnelle que nous venons d'évoquer s'oppose directement au concept d'idée. Elle représente non seulement une fin de l'idéalisme dans la pensée contemporaine, mais aussi celle de l'élaboration discursive et signifiante, pour être remplacée par de l'élaboration critique encadrée et relative, mais surtout constructive, orientée. C'est de cette façon qu'un « connaître » peut être conçu comme une *mémoire utile* par une enseignante de sciences :

L'information, ce serait de connaître tout par cœur : « L'hydrogène c'est 1, l'Hélium c'est 2 ». Puis la connaissance, c'est de savoir par exemple que les éléments qui sont dans la première colonne, donnent un électron, puis que ceux dans une autre colonne, donnent autre chose. Alors c'est de faire des liens. Tu vois, la connaissance c'est donc être capable d'utiliser l'information.

Et nous nous retrouvons encore devant une conception de la connaissance qui littéralement confond la capacité d'une personne à opérationnaliser, à traiter cognitivement avec réflexivité. C'est là le résultat d'un curriculum formel qui se limite à l'exigence du savoir-faire ou à la connaissance procédurale, tel que nous l'avons évoqué précédemment (section 3.3.1). C'est justement ce qui permet à l'information d'obtenir dans la perception du travail scolaire, la plus grande des places. Pour résumer cette perception professorale de l'information, deux conceptions s'expriment. La première définit l'information en tant que telle, et la seconde définit son utilité. Deux façons différentes et complémentaires, de répondre à la question : « Qu'est-ce que l'information ? »

### 4.3.2 L'information, un objet in-forme

L'information, pour ces enseignants de la première conception a une immanence sociale et un rayonnement sans limite : tout est information. Ainsi, tout contenu inutile au travail scolaire, ou indiquant une prescription (ou une donnée factuelle) est perçu comme une information. Ils apparaissent parfois comme un détail - l'heure d'un examen, le nom de la capitale d'un pays, mais aussi toujours explicitement comme une nécessité pour appréhender dans le travail

scolaire, mais aussi dans la vie. Ces détails sont donc in-formes ; n'ayant pas de signifié spécifiquement construit pour l'interlocuteur ; ils ne sont que des signifiants.

« C'est quelque chose de très précis. Ce sont des données. »

« Ça reste superficiel. »

« Je connais l'information, mais je ne la comprends pas. »

Dans cette conception, l'information n'est perçue que comme de l'in-forme. On observe ainsi une certaine matérialité – ou concrétude – dans cette conception de l'information et tout particulièrement sa contingence, ou son caractère aléatoire, alors que l'information ne peut être *utile*, dans cette conception, dans le travail scolaire. Cette conception reconnaît que certains contenus sont de moindre valeur au niveau discursif ou de la construction conceptuelle de la connaissance<sup>101</sup>. L'information est perçue comme le contraire de la connaissance.

#### 4.3.3 L'information, un objet utilitaire

On trouve une seconde perception, que partagent huit enseignants, voulant que l'information est ici perçue au sens procédural, soit l'objet de *toute transmission* entre un informateur et un potentiel informé. Ce groupe d'enseignants perçoit l'information comme une chose qu'« il faut aller chercher », qu'« on reçoit » ou que « c'est quelque chose qu'ils [les élèves] vont trouver ». Dans la définition de l'information, l'accent est mis sur l'opération qui consiste à s'informer par le biais d'un collègue, d'un livre, d'une image, de notes de cours, d'Internet, de la télévision, de la radio, etc. Une enseignante dit que « c'est comme ce qui est à notre disposition pour nous aider. »

---

<sup>101</sup> Il serait intéressant dans des recherches ultérieures de distinguer le type de contenu que l'enseignant considère comme une information de celui qu'il considère comme une connaissance. Cette question, ayant une forte valeur au niveau de l'herméneutique de la connaissance et de la transmission, permettrait d'éclaircir la question de l'informationnalisation des savoirs, et de la matière scolaire, et de confirmer plus fortement l'hypothèse d'une informationnalisation des connaissances. Une recherche plus en profondeur, avec une observation discrète de la classe permettrait de valider une hypothèse forte sur *la mort de la transmission de la connaissance*.

L'élève traite donc l'information à sa portée dans le but de réaliser ses travaux scolaires dans une visée d'actualisation de ses compétences telles que vues par les professeurs. C'est là le but explicite du curriculum formel, et finalement la conclusion que l'on peut tirer de l'analyse de nos entretiens, qui s'intéressait au curriculum réel. Peut-on faire autrement avec de l'information ? Oui. La question se situe justement au niveau de l'importance qu'accordent les enseignants à la place de l'information, envahissante *in fine*. Si elle est partout et qu'elle est perçue davantage comme un savoir que comme une simple donnée anodine, il faut se pencher sur l'avènement de nouvelles médiations dans la transmission, c'est-à-dire de la transmission généralisée de savoirs-utiles en lieu et place de la transmission de savoirs.

Cette médiation agit premièrement comme nouvel outil du travail scolaire : d'une épistémè curriculaire fondée *a priori* non plus sur une transmission de la rhétorique, un apprentissage dogmatique/religieux<sup>102</sup>, ou sur la pensée argumentative ; mais bien un horizon et un sol fondés sur les « influences » de l'élève, considérées comme sources et masses d'informations avec lesquelles il est quotidiennement mis en contact, plus ou moins médiées par sa présence en classe. Cette modification, appuyée par les méthodes d'enseignement du Renouveau Pédagogique passe par une nécessaire ouverture des canaux de transmission de l'information, pour une utilisation cinétique des objets mentaux. Agissant en tant qu'outils à l'apprentissage, ils sont donc nécessairement perçus comme totalement contingents par les enseignants, malgré leur grande importance. On peut donc conclure que l'information au niveau scolaire fait l'objet d'un double jugement, mais aussi qu'on méconnaît sa présence.

D'abord par son immanence dans les pratiques scolaires, mais aussi la reconnaissance généralisée du fait qu'elle se trouve n'importe où. Ensuite, une information peut, aux dires de nos informateurs, devenir une connaissance. Si d'une part cette information surgit de partout, que son traitement peut être évalué par la compétence, ou devenir une connaissance, il semble qu'elle n'apparaît pas dans leur conception comme fondamentale. Est-ce là un malaise ? Nous pensons que c'est effectivement le cas : on constate que les maîtres refusent que leur matière d'enseignement se transforme en informations.

---

<sup>102</sup> Nous ne prôtons nullement ce type d'École, malgré sa prégnance dans l'histoire contemporaine de l'enseignement. Toutefois, situer les nouveaux apprentissages nécessite un cadrage relatif aux anciennes méthodes.

#### **4.4 Médiatisation technologique de l'information : un agir idéologique de réification informationnelle**

La médiatisation représente certainement l'un des plus importants indicateurs de l'informationnalisation des contenus d'apprentissage. La croissance de contenus de plus en plus éclatés, divers, qui n'ont pas de forme et qui peuvent utiliser comme support de transmission n'importe quel type de médiatisation, fonde la réalité du concept de « masse d'informations ». La multiplication des canaux informatifs aurait donc été observée dans l'École si la totalité du système d'éducation avait été soumis au Renouveau Pédagogique tout d'un coup (et avec suffisamment de budget pour y faire entrer de façon généralisée de nouveaux moyens d'accès à l'information). Mais avec les moyens dont dispose l'État québécois, nos informateurs nous l'ont confirmé, aucune amélioration au niveau de l'accès à l'ordinateur n'a été apportée dans le cadre de la réforme. Qui plus est, aucun enseignant interrogé n'a noté une utilisation accrue de systèmes de stockages logiciels, telles les encyclopédies ou les banques d'informations à l'intérieur de l'École – et ce, par manque de disponibilité ou par absence des équipements requis. Que font les élèves avec l'ordinateur s'ils n'ont accès à aucun support de stockage logiciel formaté pour l'École, ou du moins formaté pour une certaine transmission, ou pouvant servir de référence ? Nos informateurs mentionnent qu'ils naviguent sur le web. Tout au plus, nous aurons trouvé le témoignage d'une enseignante qui avait accès avec sa classe à quelques encyclopédies numériques.

Du reste, après une ou deux années d'implantation du nouveau curriculum, nous ne constatons pas une croissance de l'utilisation d'encyclopédies numériques ou d'autres supports de stockage formaté à des fins de référence dans le travail scolaire. C'est donc ici que nous pouvons confirmer l'hypothèse selon laquelle la réforme du curriculum provient de l'envahissement des sphères sociales par l'informatisation sociale, et l'idéologie technologique qui l'accompagne. Les enseignants auraient remarqué une plus grande fréquentation, ou importance accordée à l'ordinateur dans les travaux scolaires des élèves du Renouveau Pédagogique si la réforme elle-même avait amené une pratique nouvelle. Or tel n'est pas le cas. Ce que la réforme entérine, n'est qu'une idéologie plus acceptée dans l'opinion publique, et donc, dans la nouvelle ontologie du monde, une ontologie du monde

officialisée par l'État, qui s'assure de sa reproduction en modifiant en ce sens le curriculum d'études de tous les niveaux de l'École québécoise.

L'ordinateur sert donc pour la plupart des cas à faire de la mise en forme de documents, chose que nous étions loin de suspecter. Les revendications professorales en matière de matériel informatique ou de logiciels se résument donc à des logiciels graphiques ou de montages photo et vidéo ; ils ne souhaitent visiblement pas vivre une substitution de leur enseignement par l'ordinateur. La réforme aurait-elle dû s'accompagner nécessairement d'une augmentation de l'utilisation des équipements informatiques ? Nous l'avons pensé. Or, notre enquête a rappelé les années de sous-financement chronique dont ont été victimes les établissements d'éducation secondaire.

Toutefois, sept enseignants ont souligné à quel point ils accordaient, à divers niveaux, une grande importance à l'utilisation de l'ordinateur. Et ces enseignants ne sont pas les seuls. Plusieurs autres nous ont dit être inquiets de la nouvelle difficulté qu'ils notent chez leurs élèves, à simplement lire, ou utiliser le livre, à cause de cette présence de l'ordinateur dans les travaux scolaires.

La pauvreté, c'était ce que je disais, de les amener en bibliothèque. Maintenant, lorsque tu leur fais faire une recherche, c'est la bibliothèque qui monte dans la classe. On demande donc au bibliothécaire : « Je fais une recherche sur tel sujet » et il va monter les 35 livres de la bibliothèque qui concernent le sujet en question. Le plateau est servi. Cela ne donne pas le goût de la lecture à l'enfant, du livre, l'odeur du livre, des pages, ou des méthodes d'annotation. Peut-être qu'avec la réforme, il y a des choses qu'ils ont développées, mais il y en a d'autres sur lesquelles ils ont perdu, comme travailler dans un livre. Ils ont plus de difficulté que les élèves d'avant, ça c'est clair.

C'est là, le signe d'un changement perceptible pour plusieurs, d'une modification annoncée, non pas par l'École, mais par la société, et *in fine* de l'École qui se laisse modeler par l'idéologie technologique. Cette réification par l'informatisation sociale cache les impacts que produit le « cybernétisme », et ce, jusque dans le travail scolaire. « L'odeur du livre » n'est pas une requête provenant de réminiscences d'un temps révolu. Elle signifie une inquiétude devant le raccourci (le lien, le linkage, la facilité qui vient avec la toile), raccourci lui-même provoqué par la cybernétisation des milieux de vie, jusque dans l'école. Peu d'enseignants ont manifesté une telle inquiétude dans notre enquête devant cette sur-

organisation, voire virtualisation, des milieux de vie scolaires. Rares sont les perceptions du travail scolaire qui témoignent d'une crainte devant la déréférencialisation croissante et la recontextualisation des savoirs transmis. Toutefois, il nous est possible, dans les lignes qui viennent, de comprendre quels canaux empruntent cette médiatisation des médiations scolaires. Ces canaux sont le chemin qu'utilise l'information. Comme nous l'avons dit plus haut, leur présence est le gage de la poursuite de l'argumentaire décontextualisé, et/ou de la cybernétique. Quelques enseignants ici parlent de l'importance de l'ordinateur dans la vie scolaire.<sup>103</sup>

Moi j'ai décidé de lâcher prise pour les projets en général parce que les élèves ne sont pas autonomes. Mais mes collègues qui continuent en projets, eux, oui, ils utilisent l'ordinateur beaucoup plus qu'avant.

Mais j'adore Internet. Moi je ne pourrais plus vivre en classe sans Internet. C'est l'accès facile à tout, à tout !

Moi je pense qu'on ne pourrait pas se passer d'ordinateurs. C'est une bonne chose en soi.

Si nous ne constatons pas d'augmentation du temps passé en salle informatique par les élèves du Renouveau Pédagogique, nous validons quand même l'hypothèse selon laquelle la réforme amplifie l'importance de l'ordinateur dans les travaux scolaires – ce qui constitue une privatisation des moyens – mais surtout une forme d'exclusion supplémentaire pour les apprenants provenant d'écoles situées dans quartiers moins bien nantis. Est-ce là une contradiction ? Non. L'ordinateur était *déjà* présent *avant* l'avènement du Renouveau Pédagogique. Les enseignants trouvaient déjà importante la présence de l'ordinateur dans le travail scolaire. Si dans le travail scolaire des élèves de la réforme, l'ordinateur n'est pas plus utilisé qu'avant cette réforme (par manque généralisé d'accessibilité), le Renouveau Pédagogique accroît tout de même la valeur accordée aux travaux informatisés.

#### 4.4.1 L'ordinateur-en-réseau

Lorsque nous avons posé la question de l'utilisation de l'ordinateur aux interviewés, la première réponse à survenir chez nos répondants concernait l'utilisation de l'Internet. Une

---

<sup>103</sup> Ces positions représentent bien l'opinion de la majorité des enseignants interrogés.



réponse qui vise explicitement le nouvel ordinateur dont il est question finalement, l'ordinateur-en-réseau dans le travail scolaire. Pour la majorité de nos informateurs, cette utilisation est efficace : « on trouve tout sur Internet », « c'est une source d'informations infinie ». Dans certains cas, les enseignants soulignent que « [...] c'est bien plus le fun de travailler sur Internet que dans un livre ». Nous pouvons ainsi penser que les enseignants encouragent fortement l'utilisation de l'ordinateur, qui plus est, jusqu'à une utilisation dans le travail scolaire qui délaisse progressivement le travail dans le livre.

#### **4.4.2 Du projet au plagiat, quel travail pour la réussite ?**

Ce qui revient plusieurs fois dans les entrevues, c'est entre autres la facilité ou, comme les enseignants l'appellent, la « tendance », qu'ont les élèves à ne pas mettre entre guillemets les citations, ou les pans entiers qu'ils copient du « net » dans leurs travaux. Inquiétude partagée par tous. La majorité avoue ne pas pouvoir contrôler les cas de plagiat de l'Internet par faute de temps. Il est certes possible de cerner les cas « d'exagération de plagiat » - ou lorsque le plagiat est si évident qu'il est impossible que le travail provienne de l'élève - mais l'enseignant ne copie pas dans un moteur de recherche un travail entier afin d'y trouver des phrases tirées intégralement d'une page web. Or, soulignent quelques uns, ce problème n'est pas nouveau. « Avant, c'était dans les livres qu'on copiait le plus. Maintenant, c'est sur Internet. » Est-ce anodin ? N'est-ce qu'un simple déplacement de la « tendance » estudiantine à prendre des raccourcis, ou comme l'avancent Bourdieu et Passeron<sup>104</sup>, à se défendre contre le patron-professeur, une réaction saine devant l'oppression ?

Dans leur majorité, les enseignants interrogés ont dit noter depuis l'utilisation croissante de l'ordinateur, une augmentation significative des cas de plagiat dans le travail scolaire. Réussir serait-il devenu si simple pour l'étudiant paresseux ? Sans examen sommatif, et avec des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) réalisées individuellement selon le progrès des recherches ou travaux scolaires intéressés, formulés souvent à partir d'objets de sa vie quotidienne, et élaborés à partir d'informations provenant en grande partie d'Internet ? On

---

<sup>104</sup> Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude, *op. cit.*

pourra se demander à quoi sert l'enseignement avec le Renouveau Pédagogique si la matière, complètement informationnelle, n'est pas évaluée, et ce, au profit d'une évaluation du signe de la progression de la compétence ?

#### 4.5 Constats : in-former pour former

La réponse à cette dernière question se situe probablement dans le développement des compétences de l'étudiant ; mais cela, nous le voyons maintenant, à de lourdes conséquences pour la valeur de la connaissance. Il s'agit d'une cybernétisation du travail scolaire en bonne et due forme et où tous les éléments sont abaissés à leur plus petit dénominateur commun, de l'information. Le savoir n'a plus de référence. Il est décontextualisé, puis redécontextualisé dans le travail scolaire. Les canaux de transmission se multiplient, au même moment où n'importe qui peut dire n'importe quoi, pour autant qu'une « source » soit citée. L'opération de linkage des informations est leur première déréférencialisation – édulcoration de la connaissance. Une « source » en vaut une autre, et l'important dans le travail scolaire n'est pas de discourir sur le fond, mais de démontrer que l'on maîtrise la forme ou le signifiant ; car à ce moment précis où il rend un travail en « bonne et due forme », l'élève fait la démonstration de sa compétence, et c'est précisément là-dessus qu'il sera évalué. C'est pour cette raison précise, comprend-on à l'analyse de nos entretiens, que les enseignants ont mis beaucoup plus d'accent sur les logiciels de mise-en-forme tels les traitements de texte ou les logiciels graphiques, que sur leur besoin d'avoir accès aux encyclopédies numériques qui sont pour onze des douze enseignants interrogés, inexistants dans leur école. C'est là un signe que la valeur de l'exactitude encyclopédique<sup>105</sup>, des mots a peu d'importance par rapport à celle de la créativité estudiantine.

Ce changement dans le travail scolaire, voulu avec le Renouveau Pédagogique, provient d'abord de l'arrimage idéologique entre la société dite « de l'information » et l'École.

---

<sup>105</sup> Ici la question de l'exactitude encyclopédique se rapporte plus, dans le sens que nous accordons à l'expression, à la justesse des mots, qu'à leur totale conformité avec la définition encyclopédique. Il s'agit du rapport linguistique au consensus sur le signifié des mots, consensus qui est lui-même historique, voire ontologique donc signifiant dans l'histoire du développement de la pensée.

N'observant pas de hausse significative de l'utilisation de l'ordinateur ou des TIC en général avec l'avènement de la réforme (cela est dû – nous l'avons vu dans la section précédente – à un problème d'accessibilité), nous pouvons conclure que la modification des méthodes de travail scolaire émanent moins d'une direction pointée par l'État que d'une autre cause, l'envahissement de toutes les sphères sociales par l'informatisation sociale – envahissement lui-même entériné par l'État avec la réforme. Nous pouvons donc conclure à la lumière de notre analyse dans ce chapitre que l'informationnalisation du travail scolaire, s'il ne vient pas uniquement de l'État, est un processus qui s'applique autant aux élèves du curriculum précédent. Seulement, dans le cas qui nous occupe, d'autres facteurs facilitent une médiation informelle des contenus pédagogiques. Dans les prochains chapitres, nous analyserons la question du dialogisme, de la tertiarisation de l'enseignant, et du *learning environment*. C'est dans ces pages que nous répondrons à la question des médiations humaines, suite aux médiations technologiques.

## CHAPITRE V

### LES OUTILS HUMAINS DE L'OPÉRATIVITÉ DU TRAVAIL SCOLAIRE

Dans ce chapitre, nous abordons la question du dialogue comme question centrale et nouveau mode de transmission à privilégier par l'enseignant. Nous verrons comment la perception qu'ont les enseignants du cours magistral a changé entre les deux curriculums et la valeur qu'ils accordent au travail individuel. La « classe en réseau » prônant une interactivité efficace, les méthodes du travail d'équipe se peaufinent avec le Renouveau Pédagogique. Une opérativité de classe exige que toutes les sources d'information nécessaires soient accessibles pour un fonctionnement efficient des tâches individuelles et en groupe restreint ou élargi.

#### 5.1 Le dialogue comme outil de travail de l'apprenant

Cette « cinétisation » des travaux scolaires se couple à une nouvelle pédagogie qui insiste sur le linkage plutôt que sur la mémorisation et le savoir. Ainsi, les discussions s'opèrent entre individus<sup>106</sup> sur des contenus éclectiques, plus ou moins en lien les uns avec les autres entre des agents aux arguments connectés (proches du réel) et d'autres aux arguments déconnectés<sup>107</sup>. Cette communication entre les apprenants dans le travail scolaire est le mode

---

<sup>106</sup> Entre élèves et enseignants, et entre les élèves.

<sup>107</sup> Rifkin, Jeremy, *L'âge de l'accès : survivre à l'hypercapitalisme*, Montréal, Boréal, 2000.

dialogique de ce travail scolaire. Si l'on a compris que l'École s'était laissée persuader de suivre la société « pour offrir une formation du XXI<sup>e</sup> siècle », <sup>108</sup> on apprend à l'analyse des entrevues que nous avons conduites, qu'on fait une plus grande place au dialogue dans la classe, qu'il y a une nette augmentation du travail d'équipe, et donc, une significative désuniformisation des méthodes de transfert, et que cela ne va pas sans heurts.

## 5.2 La différenciation socioéconomique du travail scolaire

Le modèle éducatif du Renouveau Pédagogique nécessite pour son efficience, l'appui assidu des parents des élèves. Dans les milieux défavorisés où l'on peut souvent constater une carence en ce domaine, le modèle constructiviste avec ses exigences dialogistes, faute de moyens, s'effondre pour se rabattre vers un mode de fonctionnement de classe unidirectionnel et traditionnel : avec des sanctions et des récompenses. Les méthodes de la « Réussite pour tous » <sup>109</sup> scandées par la réforme et le MELS, excluent du « tous », tous les élèves et toutes les écoles qui n'en ont pas les moyens.

Je vais les faire travailler en équipe, mais je ne pense pas que je remplis mon rôle à cent pourcent en allant les aider parce que je joue à la police : « Tourne-toi, prends ton crayon, assis-toi comme il le faut, arrête de parler, t'as du travail à faire, arrête de parler. » C'est comme ça quand ils travaillent en équipe. Donc, c'est agréable de travailler en équipe avec des élèves enrichis, mais des élèves ordinaires, bien ordinaires, normaux, dans la moyenne, c'est bien difficile.

Cette enseignante de langues d'une école secondaire publique ne travaille pas avec des classes d'élèves en difficultés d'apprentissage. Pourtant elle n'est pas seule à dire que le travail en équipe est généralement peu productif lorsqu'il ne s'agit pas d'élèves enrichis. Les enseignants interrogés, sauf deux sur 12, ont la même perception. Plus le milieu scolaire est défavorisé, plus le travail scolaire est une activité fragile ; alors que la qualité des relations interpersonnelles des élèves entre eux, mais aussi avec l'autorité dépend d'une quantité de facteurs inversement proportionnelle avec la situation socio-économique de l'école et des étudiants. Pourtant, à l'unisson les enseignants souhaitent le travail d'équipe ; un travail sur les valeurs individuelles qui permet, peut-être, une adaptation future au marché du travail.

---

<sup>108</sup> Québec, MELS, 1998, *op. cit.*

<sup>109</sup> *Ibid.*

Ça permet de rencontrer des objectifs de socialisation. Le travail d'équipe peut vraiment aider parce que ça permet de rapprocher, de resserrer les liens entre les élèves. Éventuellement, l'élève sera amené à travailler en équipe dans la société, dans des contextes où il sera dans une compagnie.

L'école reproduit la société : les normes sociales des étudiants sont héritées de leurs parents et entrent en médiation avec celles de l'enseignant ; mais aussi des collègues, et donc de l'idéologie dominante. *L'école est donc un lieu de luttes où une conception l'emporte lorsqu'un protagoniste abandonne la sienne et se désigne comme perdant.* Le travail coopératif, sur un tel champ de bataille, reçoit le qualificatif de « merveilleux » lorsque très structuré et simple d'usage, et produit un simulacre de fonctionnement.

Il faudrait que les plus forts comprennent que ce n'est pas aider que de permettre à ses collègues de copier ses réponses. Le problème, c'est que celui qui est fort, lui, est habitué à travailler vite : il comprend tout. C'est « plate » pour lui d'attendre que l'autre ait compris.

Le travail coopératif, prôné par la réforme, comprend une série de mesures structurantes pour le travail d'équipe. Par exemple, lors des rencontres, un étudiant joue le rôle de « secrétaire » et prend des notes, un « président » distribue les droits de parole, un « horloger » tient le temps et s'assure que chacun puisse parler autant. Lorsqu'arrive le temps de « faire » le travail, trois scénarios sont relatés par les enseignants.

### **5.2.1 Le travail d'équipe utopique et réformé : la note parfaite**

La première possibilité, et la plus rare, est l'apparence que chacun a réellement travaillé à construire toutes les parties du travail. On constate en dernière analyse que ce type de travail est pratiquement impossible à accomplir à moins qu'il s'agisse, comme le disent les enseignants interrogés, de travaux d'une simplicité extrême. Ajoutons que ce type de travail d'équipe ne pourrait pas exister à l'extérieur de la création d'une œuvre. Par exemple, s'il s'agit d'un problème mathématique, il est difficile d'imaginer deux personnes contribuer également à la résolution du problème ; puisqu'on verra toujours une première personne comprendre avant l'autre. Toutefois, dans un travail d'idéation ou de mise en commun des idées, une discussion engendre une réelle mise en commun, parce qu'il s'agit de la

construction d'un travail ; où tous décideraient de la couleur de toutes les briques de la maison.

### **5.2.2 Le fordisme anti-réforme : une note moyenne**

La seconde possibilité, est la plus fréquente dans les discours enseignants interrogés. Le travail d'équipe se limite à une division des tâches dans une première rencontre. La mise en commun peut être stratégique lorsque la division du travail s'effectue selon les spécialisations et les talents de chacun des membres de l'équipe. Cette mise en commun peut aussi être égalitaire, en distribuant une part égale du travail indifféremment des talents. Lorsque chacun a terminé sa part de travail, une mise en commun avec ou sans ajustement des parties termine le travail d'équipe

### **5.2.3 Le toyotisme et le plagiat : l'évaluation individuelle du travail d'équipe**

La troisième possibilité est la prise en charge par les plus forts de l'équipe, de l'entièreté ou de la plus grande partie du travail. Dans ce cas, les plus forts de l'équipe demandent simplement aux plus faibles de ne pas ralentir la cadence en posant des questions ou en ne respectant pas la charge de travail qui leur a été attribuée. Dans ce cas, soulignent les enseignants, la contribution des plus faibles de l'équipe est négligeable. Le problème revient à l'enseignant de décider comment chacun sera noté. On reconnaît le toyotisme<sup>110</sup> dans cette méthode pour deux raisons. D'abord, l'élève travaille sur demande. Ensuite, sa charge de travail dépend largement de ses compétences à accomplir la tâche. Contrairement à un modèle traditionnel de division du travail, le critère de division de la tâche est moins l'équité entre camarades que les moyens à utiliser afin d'obtenir le meilleur résultat et ce, même si cette visée provoque un débalancement de la charge de travail.

---

<sup>110</sup> Par toyotisme, on entend un modèle d'organisation du travail « juste-à-temps », dont toutes les entités (hommes et machines) peuvent exécuter plusieurs tâches différentes dans différents segments de la chaîne de montage de façon complètement autonome. Shimizu, Koïchi, *Le toyotisme*, Paris, La Découverte, 1999.



### 5.3 Le travail d'équipe pour inculquer des valeurs de coopération

Les enseignants interrogés valorisent tous le travail d'équipe, mais chacun y va de sa propre mise en garde. Leur conception de l'apprentissage dans le travail d'équipe est différente par rapport à leur conception de l'apprentissage individuel. En équipe, on travaille sur les valeurs, les habilités sociales et l'entraide, et si ce n'est que ça, « c'est déjà ça » avancent la majorité des enseignants.

Lorsqu'on leur a demandé de commenter le travail d'équipe de leurs élèves, ils l'ont tantôt valorisé par l'efficacité de l'apprentissage ludique dans le travail par projets ou le développement des relations sociales inter-élèves. Mais ensuite, ils l'ont dévalorisé par les possibilités de plagiat et la grande inégalité du travail scolaire, à la fois entre les élèves d'une même équipe, entre les équipes du groupe-élève (la classe), mais aussi, entre les équipes des différents groupes-élèves. Cette enseignante en morale résume ainsi la problématique enseignante :

Parce qu'un moment donné, justement, je perds les élèves qui font semblant de travailler, puis qui font semblant de comprendre ou qui ne font que répéter ce que les autres disent, en s'appuyant sur eux pour dire : « Oui oui, je comprends, on l'a fait là. Et même quand je passe dans les équipes, je dis : « Bon. Vous travaillez » « Oui oui oui ! On travaille. » Ils ont un papier et un crayon et je les regarde, et puis je fais, bon. Ils ont l'air de travailler. C'est pour cette raison-là que je me dis que je ne ferais pas que des projets.

Et ce travail s'avère problématique pour la moitié des enseignants interrogés. Pour une majorité, on souligne cette inégalité du travail à l'intérieur de l'équipe :

C'est comme ça que ça fonctionne...<sup>111</sup> Je veux bien les placer en équipe, les plus faibles avec les plus forts. Sauf qu'il faudrait que les plus forts comprennent que ce n'est pas aider l'autre que de lui faire copier les réponses ; mais il est habitué de travailler vite. Il comprend tout. C'est plate pour lui d'attendre que l'autre ait compris. [...] Donc le travail d'équipe est productif si je leur donne quelque chose de simple et de court.

---

<sup>111</sup> Les points de suspension représentent un moment de réflexion de l'enseignante.



Cette enseignante qui qualifie ses groupes de « faibles », comme trois autres enseignants d'ailleurs, rejette la conception de l'efficacité interne du travail d'équipe véhiculée par la réforme. Elle souligne entre autres qu'en première année du secondaire, il est difficile d'imaginer une autonomie suffisante pour réaliser des tâches complexes si les groupes de travail ne sont pas issus des classes internationales. Cette opinion est partagée avec les enseignants des classes dites « fortes » et « internationales ».

#### **5.4 Un malaise devant le travail improductif**

Notre analyse nous conduit à constater qu'il y a un malaise chez les enseignants. D'une part, la réforme les contraint à faire travailler leurs élèves par projets. D'autre part, ils remarquent que les élèves n'échangent pas, selon le programme, des compétences lorsqu'ils sont en situation d'équipe. Ils n'ont pas tendance, comme le stipule le *Renouveau Pédagogique*, à résoudre en équipe des problèmes ou à produire en équipe de grands travaux. Cette division supplémentaire du travail scolaire à laquelle contraint le travail coopératif de la réforme amène une nouvelle division du travail ; et ce, jusqu'au sein des rencontres. C'est entre les lignes que les enseignants interrogés expriment leur mécontentement du travail coopératif tel que prescrit par la réforme.

Nous constatons d'ailleurs une importante retenue dans le discours des enseignants. Le milieu de l'éducation est aussi un lieu de lutte pour ceux-ci ; soit entre eux-mêmes, soit entre leurs valeurs, leur expérience, leur compétence et les curriculums éducatifs, soit entre leur syndicat et le patronat, et finalement aussi entre leur désir d'enseigner et le désir naturel de l'étudiant de contester et donc par ricochet, comme évoqué précédemment, entre eux et la société entière.

Toutefois, les enseignants rencontrés n'ont pas manifesté un rejet complet du programme éducatif. Tout comme le forgeron qui ne peut se plaindre de la chaleur du feu parce qu'il est l'un de ses principaux outils, les enseignants ne peuvent rejeter la raison d'existence d'un programme de formation. Cela explique qu'ils ont tout de même plaidé en faveur du travail d'équipe ; et ce même si une bonne partie de ce travail n'est pas considérée comme

pleinement productive. On ressent dans leur discours une demande lointaine qui invite à un peu d'humanité, comme s'ils avaient la crainte que le dévoilement de l'inefficacité du travail d'équipe allait un jour provoquer une modification du curriculum en travail individuel uniquement ou peut-être craignent-ils en général de lever le voile sur leurs difficultés en matière de « gestion de classe » de peur qu'on les perçoive comme incompetents.

L'analyse de la perception des enseignants du travail d'équipe indique que celui-ci n'est plus, avec la réforme, cette soupape qui permettait aux élèves de travailler différemment et de « lâcher du fou ». Les enseignants signalent au contraire une multiplication des types de soupapes, comme si l'élève n'avait plus qu'à aller à l'école, faire de façon passive de l'acquisition de compétences et obtenir son diplôme en ayant été présent et ayant fait la démonstration de sa compétence. Dans l'ancien curriculum, les travaux d'équipe étaient rarement des épreuves sommatives. Aujourd'hui, les enseignants constatent que le travail d'équipe, comme toute action posée par un élève est le « signe » du développement d'une compétence. L'enjeu dans le travail de l'enseignant est en quelque sorte de « trouver du beau » dans ce que l'élève accomplit afin de mesurer sa progression.

### **5.5 L'inégalité de l'apport parental selon la situation socioéconomique**

Par notre question sur le rôle parental dans le Renouveau Pédagogique, nous avons remarqué qu'il y avait un décalage important entre les discours des enseignants œuvrant dans un milieu aisé et ceux travaillant dans un milieu mal nanti. Selon les enseignants provenant des écoles privées, les activités de projets que les élèves doivent accomplir demandent plus de temps aux parents, mais ne soulignent aucunement de problème au niveau de leur implication. Dans l'école publique d'un quartier de la banlieue de Montréal, les enseignants notent que les parents ne s'impliquent pas suffisamment et ils reconnaissent que la réforme est plus exigeante que l'ancien curriculum d'études pour les parents. Pour l'école se situant dans un quartier moins bien nanti de Montréal, l'implication du parent est perçue par les enseignants comme une mission impossible ; il faut y voir la preuve de l'inégalité des chances de réussir pour les enfants.

Bien ici, on est un peu biaisé parce que les parents ne s'impliquent pas beaucoup. Souvent, on va appeler à la maison, les parents ne renverront pas les messages, ils motivent n'importe quelle absence. On a même eu des raisons : « Ça ne lui tente pas, il n'est pas allé à l'école aujourd'hui parce qu'il n'avait pas le goût de se lever. »

Dans la réforme, avec le développement des compétences et des compétences transversales qui exige souvent que l'élève trouve par lui-même l'information, soit en se déplaçant à la bibliothèque, soit en utilisant internet ou en travaillant en équipe, exige sans le mentionner, un très grand nombre de ressources. Lors de notre questionnaire concernant la modification du rôle parental, nous avons imaginé que cet éclatement des « sources d'informations » impliquerait davantage le parent. Cette enseignante provenant d'une école publique de la rive-sud de Montréal perçoit ainsi cette diversification des sources d'informations.

En fait, moi les commentaires de parents que j'ai eus, il y en avait qui n'en pouvaient plus des travaux d'équipe. D'aller reconduire leur enfant et que ce soit toujours avec telle équipe, puis avec telle autre équipe, puis telle équipe encore, et c'est rendu à tel projet... Mais : « Maman, aide-moi ; puis il faut que j'aille à tel autre endroit... » Je pense que les parents, involontairement, ils sont impliqués dans le processus d'apprentissage, pour trouver du matériel et pour trouver des idées. Ça prend le support de maman, et de papa.

Mais cette possibilité que les parents soient si impliqués n'est possible, nous le voyons, que si l'élève a effectivement des parents qui aiment s'impliquer dans le travail de leurs marmots. Mais cela n'est valable que si la culture de classe autorise le soutien du parent. Dans certains milieux moins favorisés, une aide parentale est souvent le lieu d'une boutade entre collègues dans la classe. Pour ces enseignants travaillant dans des milieux où la « gestion de la classe » est une bataille permanente, la possibilité de demander aux parents des élèves de s'impliquer est une utopie. Soulignons toutefois que cette inégalité est due à l'inégalité socioéconomique, à l'existence de classes sociales reproduites à travers le temps par l'ordre social.

## **5.6 Le rôle des tiers-aidants**

Lorsque nous avons formulé notre hypothèse de travail sur l'informationnalisation de la matière dans le curriculum réel des classes du Renouveau Pédagogique, nous avons supposé que les parents et d'autres intervenants étaient plus présents autour de l'élève, compte tenu du fait que l'enseignant prenait avec la réforme, un rôle d'accompagnateur, plutôt que celui d'un

professeur. Nous supposons alors que l'enseignant, ayant la tâche d'apprendre à l'élève à apprendre plutôt que de transmettre seulement des contenus applicables ou non, aurait aussi pour tâche, avec le Renouveau Pédagogique, de s'assurer que l'apprenant trouve autour de lui des sources d'information diversifiées. Ainsi, nous avons postulé qu'autour de l'apprenant, avec la « tertiarisation »<sup>112</sup> du rôle de l'enseignant, nous trouverions de nouveaux acteurs, stimulant les apprentissages et la découverte de contenus divers. Ceux que nous nommons les tiers-aidants peuvent être n'importe quel individu ayant pour tâche de renseigner ou de stimuler le développement des compétences. Selon le milieu et la matière enseignée, les tiers-aidants peuvent provenir du marché du travail, être des représentants religieux, des psychologues, des sexologues et d'autres professionnels du milieu de l'éducation ou d'autres invités en classe.

Notre analyse, montre au contraire que la présence de tiers-aidants divers n'est pas en augmentation significative. Si trois de nos informateurs disent avoir effectivement trouvé l'espace dans leur planification pour inclure des invités ou mettre en contacts les élèves avec des tiers-aidants, la majorité d'entre eux n'a à cet effet, pas vu d'augmentation. Pour les enseignants travaillant dans des quartiers moins bien nantis, on signale même un ralentissement de la commission scolaire dans l'attribution de ressources « extraordinaires » pour leur école. Ces enseignants déplorent aussi le manque d'intérêt et le désillusionnement de leurs élèves face à de tels exposés ou à ce type de ressources. Cette enseignante travaillant dans un quartier relativement nanti a toutefois remarqué qu'avec la réforme, de nouveaux intervenants sont présents dans la vie scolaire des apprenants.

On a les enseignants-ressources qui sont venus avec la réforme justement pour aider l'élève à être plus autonomes, ceux qui sont désorganisés, qui n'ont jamais leur matériel ou dont le casier est bordélique. « J'ai perdu mon cahier, il est quelque part. » Ça, n'aide pas un élève qui entre dans la classe qu'il n'a rien avec lui. Donc eux, ils sont là, justement pour les aider à avoir leur matériel, les rencontrent une fois par deux

---

<sup>112</sup> À l'origine, le mot tertiarisation exprimait l'arrivée et l'accroissement de la part de l'industrie des services dans l'économie globale. Pour le compte de ce travail, nous utilisons la tertiarisation en lui attribuant le sens sociologique signifiant le processus de rendre tiers. Dans le cas qui nous occupe (nous le définirons plus amplement dans les prochaines pages), la tertiarisation signifie que le rôle de l'enseignant est tiercé par une médiation supplémentaire entre l'élève et la connaissance. Perdant son rôle principal de transmetteur du savoir, il est relégué en troisième place après les diverses médiatisations qui transmettent aussi leur contenu à l'élève.

semaines, pour faire un bilan. « Bon. Tes deux dernières semaines, ça a bien été ? As-tu des problèmes avec des profs ? As-tu pété ta coche ? » Mais ce n'est pas vraiment pour le comportement, plus côté organisation. « Est-ce que ça va bien ? Est-ce que t'es capable de passer dans tes cours ? » Donc, ils les suivent pour l'autonomie. Donc ça, c'est enclenché pour l'autonomie, mais encore, moi je me dis, un élève qui a pas son matériel, ce n'est pas que depuis le Renouveau Pédagogique. Donc ils ont de l'aide pour l'autonomie, mais à part ça, ils n'ont pas vraiment plus d'aide. Nous, on a des conseillers pédagogiques, mais encore là, c'est quand on les voit...

Il y a donc, dans cette école, ces enseignants-ressources, des tiers-aidants présents uniquement pour s'assurer que l'autonomie de l'élève est assurée. Malheureusement, nous avons fait cette entrevue au tout dernier moment de notre enquête. Nous n'avons pas demandé comme tel aux autres enseignants si leurs élèves avaient aussi ce support. Toutefois, nous avons dans notre échantillon, quatre enseignants qui proviennent de cette école, ce qui signifie que le tiers de nos enseignants interrogés travaillent avec des enseignants-ressources. Cet appui à l'autonomie de l'apprenant, cette prise en charge par l'École, via la réforme, de l'autonomie de l'élève ne confirme pas notre hypothèse concernant la diversification des sources de renseignement. Toutefois, il est intéressant de remarquer à quel point l'autonomie commence à prendre une ampleur démesurée dans le rôle de l'École. Cette autonomie (*autonomos*), objet d'évaluation comme nous l'avons vu plus haut, encadrée et stimulée par l'enseignant et maintenant par des tiers-aidants, commence à perdre de plus en plus d'« *auto* », pour devenir « *nomos* ».

Nous observons donc ce que Gaëtan Tremblay définit comme un « processus d'autonomisation ». Nommant l'École comme un « service », et l'apprenant comme un « bénéficiaire », le but ultime de l'École du XXI<sup>e</sup> siècle est selon lui, la production de consommateurs autonomes :

La prestation de services de formation vise en fin de compte à l'autonomie des bénéficiaires. Au terme de ce parcours, les apprenants ne devraient plus avoir besoin du service. Cet objectif est poursuivi et atteint par un long processus d'apprentissage qui implique une relation suivie entre les enseignants et leurs élèves. Si les premiers sont des guides indispensables pour des apprenants qui n'ont pas encore atteint le statut d'autonomie, ils ne peuvent rien faire sans la participation de ces derniers. La

consommation de produits industriels et l'utilisation de machines présupposent au contraire un certain degré d'autonomie des consommateurs.<sup>113</sup>

Si effectivement, l'École du Renouveau Pédagogique produit des diplômés à qui on a inculqué avant tout l'importance de l'autonomie et qu'avec elle, l'École s'est assurée de la transmission de savoirs utiles dans « la vie de tous les jours »<sup>114</sup>, alors même que cette vie de la quotidienneté est marquée en Occident par son activité principale, la consommation, nous n'avons d'autre choix que d'appuyer le constat de Tremblay selon lequel l'École, mais nous ajouterons, l'École réformée, ressemble à un service qui produit du consommateur.

## 5.7 Constats : la tertiarisation de l'enseignement

La réforme préconise l'autonomie de l'élève. Avez-vous l'impression générale que vos élèves sont plus autonomes et donc qu'ils ont moins besoin de l'intervention professorale ?

La huitième question de nos entrevues avait pour objectif de vérifier si on pouvait constater une tertiarisation de l'enseignant. Nous avons postulé que si les élèves étaient plus autonomes, l'enseignant était nécessairement « tiercé ». Cependant, il n'y a pas de lien causal entre l'autonomie des élèves et la tertiarisation de l'enseignant ; qui plus est, sauf pour deux enseignants n'ayant que des classes d'élèves « forts », les enseignants ont souligné que leurs élèves n'étaient pas plus autonomes dans leurs travaux scolaires qu'avant. Or comme nous l'avons vu dans le présent chapitre, mais aussi dans les précédents, l'autonomie est une thématique de premier plan de l'enseignement réformé. Puisque l'autonomisation de l'apprenant est l'un des principaux objectifs du Renouveau Pédagogique, les enseignants nous ont répondu que leurs élèves n'étaient pas plus autonomes qu'avant. Et c'est tout à fait logique puisque le développement de leur autonomie est principalement la raison pour laquelle ils vont à l'école. Si les élèves étaient autonomes, à quoi bon servirait le diplôme d'études secondaire délivré par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports ?

<sup>113</sup> Tremblay, Gaetan, « Une approche pertinente ? », in *L'industrialisation de la formation. État de la question*, sous la dir. de Moeglin, Pierre, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1998, p. 51.

<sup>114</sup> L'expression « la vie de tous les jours » se retrouve dans tous les verbatims des enseignants interrogés.

Ce que nous souhaitons vérifier, c'est si la pédagogie de la découverte amenait l'apprenant à rechercher ailleurs qu'auprès des enseignants, les contenus que l'École leur transmet. Nous souhaitons vérifier si cette relation maître-élève traditionnelle est modifiée par une relation maître-médias-élève. À l'analyse des discours professoraux, on se rend compte que :

Moi je peux vous garantir que mes élèves ont vraiment beaucoup appris, et ils m'ont impressionnée, vraiment, définitivement. Ça m'a vraiment impressionné la quantité d'information qu'ils ont pu... [hésitation] qu'il ont pu acquérir. Quand je me mets à penser au début de l'année, puis à me revoir. Je n'ai vraiment pas donné de cours magistraux. Ça, c'est fou. [Elle a un fou rire] Ça remet un peu mon travail en question [le fou rire continue]. Non, pas en question, mais mon rôle change.

Donc le professeur ne distribue pas seulement du savoir. Comme je le disais tantôt, ce n'est pas le professeur qui connaît tout et qui remplit les têtes des enfants.

Concernant leur capacité de concentration, si j'ai besoin de prendre du temps pour expliquer une connaissance, il faut que je tienne compte que ces enfants-là n'ont déjà plus la même capacité d'écoute, et que même en quelque part, ils peuvent trouver ça passif et ennuyant si je prends trop de place. Ce que je constate, c'est que l'enseignant, prend de moins en moins de place dans un cours.

Avant c'était ça. C'était comme le maître, et les élèves apprenaient grâce à ce maître-là. Maintenant, l'enseignant est plus perçu comme étant un guide duquel l'élève va s'inspirer pour avancer dans ses choses. Mais l'élève qui a de la difficulté a vraiment besoin de l'enseignant comme un maître qui va lui proposer une façon de faire les choses et il va suivre ces étapes-là. L'élève est vraiment désavantagé c'est sûr.

Moi j'ai fait beaucoup de changements, mais j'en avais déjà fait avant parce que pour moi, l'enseignement magistral, ce fonctionnement pratico-pratique ne m'a jamais connecté.

C'est partout dans les entrevues que les enseignants parlent de cette prise de distance face à la matière enseignée. Ces cinq enseignantes, provenant de toutes les écoles où nous avons fait nos entrevues, expriment à leur manière la façon dont elles ont tertiarisé leur rôle dans la transmission des savoirs. On lit clairement dans les entrevues que les enseignants qui suivent la réforme ne doivent plus donner de cours magistraux. Ceux qui le font, souvent par nécessité, ont l'impression d'être des « hors-la-loi », sachant qu'ils utilisent les « anciennes » méthodes et n'usent pas de la pédagogie de la découverte. Il est étonnant de constater la vitesse à laquelle le curriculum formel de la réforme a débarrassé dans le curriculum réel l'enseignant de sa tâche principale qu'était l'enseignement magistral.

Avec un rôle accru des tiers-aidants à l'autonomie de l'élève<sup>115</sup>, une accentuation de la présence parentale dans les activités d'apprentissage, lorsque le milieu socioéconomique est favorisé, avec une augmentation fulgurante du temps de travail scolaire en équipe, le dialogue devient, dans l'École du Renouveau Pédagogique, un outil de compétence incontournable à l'autonomisation des apprenants. L'enseignant tertiarié est le guide d'une découverte-des-possibilités-de-soi à l'intérieur du cadre autonomisé de l'apprentissage. Dans ce cadre, le travail scolaire, qui auparavant était une nécessité pour la réussite des examens, change de forme en même temps que ses objectifs ont été « renégociés ». Au prochain chapitre, nous explorerons quatre grandes qualités de ce qui est considéré comme un bon travail scolaire afin de comprendre ce qu'il est devenu avec le Renouveau Pédagogique.

---

<sup>115</sup> Si nous n'avons pas distingué d'augmentation notable de la présence de tiers-aidants dans le curriculum réel, nous constatons toutefois que ceux-ci travaillent beaucoup plus qu'avant à l'autonomisation du travail scolaire.



## CHAPITRE VI

### ORIGINALITÉ ET DÉPASSEMENT, QUALITÉ ET QUANTITÉ : LA FORME DU TRAVAIL SCOLAIRE

Dans ce dernier chapitre d'analyse, nous abordons la question de la modification de la forme du travail scolaire. Avec l'objectif nouveau du développement des compétences qui vient avec le Renouveau Pédagogique, alors que les examens visant à mesurer les connaissances acquises par l'élève se font de plus en plus rares, il n'est pas étonnant de constater la quasi absence du mot « études » dans le discours des professeurs<sup>116</sup>. Le travail scolaire, pour répondre à ces nouvelles exigences curriculaires, se voit modifié de part en part. Le regard de l'enseignant sur le travail scolaire est toutefois toujours accompagné d'un discours sur l'évaluation et ses critères.

#### 6.1 La fonction du travail scolaire

Pour Bourdieu, l'enseignement comprend l'obligation d'utiliser « la parole lettrée », consistant à « parler comme un livre »<sup>117</sup>. Cela confère à l'instituteur le pouvoir légitime de la sanction. Cette action typique de l'imposition, par le pouvoir symbolique d'une culture

---

<sup>116</sup> Le verbe conjugué ou non « étudier » est littéralement absent des discours professoraux. Nous n'avons trouvé le terme « études » qu'à huit reprises en tout pour la totalité des entretiens. À l'Appendice 3, une liste des 200 mots les plus fréquemment utilisés par les professeurs nous permet de constater que le mot « travail » se lit 577 fois dans toutes les entrevues.

<sup>117</sup> Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude, *op. cit.*, p. 152.

légitime<sup>118</sup> est toujours conservée avec la réforme : elle constitue la différence fondamentale entre la garderie et l'école<sup>119</sup>. Toutefois, si l'enseignant n'est plus tenu de professer des contenus lettrés, il se doit de « donner des outils » aux élèves. L'important, « c'est que ça fonctionne » disent trois enseignants. L'enseignant, dans le cadre de la réforme, prend ce que l'on pourrait nommer une parole directrice ou utilitaire.<sup>120</sup> La tâche de l'élève est d'utiliser ces outils transmis par la parole utilitaire afin de parfaire ses compétences. Par la suite, ces compétences sont évaluées dans des exercices ou des activités utilisant des contenus informationnels. Nous passons d'un système où un lecteur de livre, l'enseignant, s'attendait à recevoir de l'élève un résumé du contenu de ce livre vers un utilisateur d'outils qui s'attend à recevoir de l'apprenant un travail qui fait une démonstration de progression dans l'opérativité.

Quand on demande aux enseignants quelle est selon eux la fonction du travail scolaire dans le Renouveau Pédagogique, on s'étonne de réaliser qu'il n'y a aucune unité entre les réponses. Auparavant, le travail scolaire servait à étudier, voire à apprendre. Au fil du temps, les pédagogues ont élaboré des méthodes d'étude de plus en plus ludiques en utilisant des exercices plongeant l'élève dans diverses situations. Les exercices n'étaient alors que des prétextes servant à apprendre (comprendre et mémoriser) des connaissances relativement statiques dans le temps. Aujourd'hui, alors que ces contenus statiques ne sont plus l'objet de l'évaluation professorale, les enseignants ne s'entendent plus aucunement sur la fonction du travail scolaire. L'analyse des entrevues fait ressortir les réponses suivantes à la question « À quoi sert le travail scolaire ? » : aller sur le marché du travail, assimiler de l'information, chercher des connaissances, comprendre la matière, éduquer à l'effort, rendre compétent ou former des citoyens. On remarque rapidement qu'il n'y a aucune unité dans les réponses fournies. Il est possible que ce manque de ressemblance entre les réponses soit dû au fait que les enseignants ont concentré leurs efforts à la tâche plutôt qu'à comprendre le sens téléologique des travaux qu'ils donnent maintenant à leurs élèves.

---

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>119</sup> Il ne s'agit pas ici de soutenir une École oppressive, mais bien de prôner une école où le langage reste un apprentissage, où les mots, les phrases, et les idées qui proviennent de livres datant d'avant 2000 ne sont pas totalement balayées d'un revers de la main, dû à leur « ancienneté », leur « désuétude » ou leur « inutilité ».

<sup>120</sup> Une parole utilitaire, en référence à la parole lettrée, transmet les outils officiels promus par le système scolaire postmoderne ; au statut d'apparente continuité postmoderne de la parole lettrée bourdieusienne.

## **6.2 L'évaluation de la conformité, une continuité entre deux curriculums d'études**

On peut supposer que si l'on avait posé la même question aux élèves, on aurait probablement eu pour réponse : « Je fais mes travaux scolaires pour avoir une bonne note », de la même façon qu'auparavant, avec l'ancien programme, l'élève aurait pu répondre : « J'étudie pour réussir mon examen, et avoir une bonne note ». Mais quelle est alors la valeur du travail scolaire de la réforme ? Nous avons vu dans les pages précédentes que les contenus d'apprentissage variaient entre les élèves, que les travaux scolaires d'équipe sont maintenant faits sous le modèle du toyotisme et que les enseignants dénoncent l'inégalité de l'effort entre les équipes, entre les élèves, entre les classes de l'école, entre les écoles et donc entre les quartiers. Nous avons vu aussi que le plagiat, une réalité vieille comme l'École, était de plus en plus indétectable parce que les sources de contenus se sont multipliées d'une façon exponentielle depuis les 15 dernières années et que cette tendance ne peut qu'aller en s'accroissant. Nous avons compris que l'École du Renouveau Pédagogique préconisait comme contenus d'apprentissage, des contenus in-formes, recueillis au hasard des parcours de découverte des apprenants. Qu'est-ce alors que la modalité d'évaluation principale d'un travail scolaire ? Avec l'ancien curriculum d'études, l'enseignement par objectifs évaluait le rendement de l'élève à partir du critère de conformité. L'apprenant avait pour tâche d'objectiver sa compréhension des contenus dans un travail ou un exercice d'évaluation. Qu'est-ce alors qu'un bon travail scolaire dans le cadre curriculaire du Renouveau Pédagogique ?

Le critère d'évaluation le plus fréquent est effectivement ce que nous avons anticipé : la conformité aux consignes est apparu cinq fois en douze entrevues comme le plus important de tous. Le second critère qui fait un bon travail scolaire pour les enseignants est la preuve de l'effort. Deux enseignants enseignant les sciences, utilisent pour ce faire, le journal de bord. Ils accordent une plus grande importance à la qualité du journal de bord qu'au travail scolaire. Par exemple, une enseignante demande à ses élèves de produire un herbier. Cet herbier permettra à l'enseignante de voir si l'élève est apte à trouver l'information correspondant aux plantes qu'il recueillera pour son herbier. En parallèle, l'élève doit rédiger

un journal de bord explicitant de quelle façon il a recueilli les plantes, mais aussi de quelle façon il a découvert les informations pertinentes. Dans le même sens, une enseignante de morale préfère les travaux scolaires où les apprenants font la preuve d'une autoévaluation.

Être capable de reconnaître les points à améliorer, les faiblesses, c'est ce que demande de toutes façons, la réforme. Donc essayer de reconnaître ce ne qui va pas, ce que je pourrais améliorer, par moi-même, sans que le prof soit obligé de te le dire. Donc ça, pour moi, c'est un bon travail que l'élève fait par lui-même. Je ne suis pas obligée d'être toujours sur son dos et dire « Tu aurais pu faire ça... ».

La conformité aux consignes et donc aux objectifs pédagogiques demeure pour les enseignants le critère principal d'un bon travail scolaire. Ces objectifs sont toutefois, très différents entre les deux curriculums. L'objectif de développer la compétence de l'apprenant en certaines matières rend, contrairement au curriculum précédent, les savoirs complètement contingents. Ce qui fait qu'un élève accomplit le travail, c'est, comme nous l'avons constaté plus tôt (section 3.2.1), d'abord que l'élève a fait une démonstration de sa compétence. Dans ce cadre, les savoirs utilitaires sont maintenant les prétextes à l'apprentissage, non plus le travail scolaire. Avec l'ancien curriculum, ce sont les contenus livrés dans un travail scolaire qui étaient l'objet d'évaluation. Maintenant que ces contenus sont informationnels, l'objet d'évaluation devient la conformité à une méthode de travail, une méthode de présentation, bref, une démonstration que l'élève a fourni un effort, qui plus est, une démonstration de son intérêt.

Intervieweur :

Admettons que je suis un élève de votre classe et que je vous remets un travail. Quels sont les éléments qui font de mon travail, un bon travail scolaire ?

Enseignante de français :

Une bonne présentation, une correction des fautes qui est... [elle ne termine pas sa phrase] Moi je suis un prof de français, je suis formée en français. Une correction des fautes, qui est de base : avoir mis tes « s », avoir accordé tes verbes, c'est important. À la limite, s'il y a des petites fautes, ce n'est pas grave. Mais l'écriture qui a de l'allure, une présentation qui a de l'allure, un français qui a de l'allure, puis d'avoir répondu à toutes les questions, même si les élèves ont de la difficulté : « Oui, mais je comprenais pas ! ». Je leur dis : « Écris-moi quelque chose, tu as sûrement une petite idée de quelque chose. C'est trop facile de dire que tu n'as pas compris. À la limite, tu n'as juste pas eu le temps, puis tu me dis que tu n'as pas compris. Prends le temps de faire tes choses au complet. C'est un peu long peut-être, mais moi je vais voir que tu as

fourni un effort. » Pour moi, c'est comme ça. Ensuite je vais lui redonner son travail si ce n'est pas comme moi je le veux. Aussi, c'est important pour moi que ça soit attrayant pour l'œil. Je leur dis : « Moi mon travail c'est de corriger tes choses. Si ce n'est pas présentable, si ce n'est pas présenté comme il le faut, crois-tu que je vais avoir du « fun », que je vais avoir envie de te mettre une belle note si c'est présenté tout croche ? » En général, ils ne se forcent pas pour présenter quelque chose d'acceptable, de complet ou de beau.

Cette enseignante de français travaille dans un quartier relativement mal nanti. Ce qu'à l'analyse on comprend de son discours, c'est qu'elle souhaite aussi une démonstration de l'intérêt de ses élèves dans leurs travaux. Cet intérêt doit se lire par le fait de compléter le travail, qui semble être pour cette enseignante un défi de tous les jours. Son discours nous permet toutefois de nous tourner vers un autre indicateur de l'informationnalisation de la matière dans le Renouveau Pédagogique.

### 6.3 Le temps accordé au travail scolaire

Qu'un travail scolaire s'avère long ou court à exécuter n'est pas en soi un indicateur sur le type de contenus qui sont transmis dans un curriculum d'études. Toutefois, afin de vérifier si au sein de l'École ou du curriculum réel, on pouvait détecter un *process* d'informationnalisation de la matière scolaire, nous devons demander à nos enseignants-informateurs si entre les deux curriculums, ils avaient vu une augmentation du temps passé à la recherche des savoirs par les élèves. Pour ce faire, notre question, s'est avérée efficace : « Comment qualifieriez-vous le temps que les élèves mettent à travailler dans leurs projets avec la réforme ? Est-ce similaire avec l'ancien programme ou bien vous y voyez une différence ? Quelle différence ? » Pour la majorité des enseignants, les élèves ne passent pas *en réalité*, plus de temps dans leurs travaux scolaires (huit enseignants). Mais pour quatre enseignants, il est clair que les projets demandent beaucoup plus de temps, et comme nous l'avons vu au chapitre V, beaucoup plus de ressources. Toutefois, le temps accordé au travail scolaire par l'apprenant peut être soit en classe, soit à la maison. Et c'est là que notre thématique s'anime.

Pour la plupart des enseignants, les élèves font de moins en moins de travail à la maison comparé au travail en classe. Sauf pour les professeurs ayant des classes d'élèves dits « forts », rassembler les équipes à l'extérieur de la classe semble pratiquement impossible et donc c'est durant la classe que les élèves se regroupent en équipe. Or, comme les enseignants l'ont souligné, la grande majorité des projets sont des travaux d'équipe avec le Renouveau Pédagogique. Résultat : une augmentation significative du travail scolaire, mais en classe et surtout en équipe ; la classe de la réforme est dialogique :

Je dirais qu'ils mettent moins de temps sur les travaux parce que c'est beaucoup de projets en équipe, et ce que j'en sais, c'est qu'on laisse beaucoup de temps en classe. Ça se passe en classe, donc à l'extérieur de la classe, parfois, les devoirs, il n'y en a pas. Moi, quand j'en donne, c'est vraiment à l'extrême parce qu'on manque de temps, et c'est à finir à la maison. Mais en général, je dirais que dans les autres matières, j'entends moins d'enseignants dire qu'ils donnent des devoirs. Quand ils en donnent, les élèves ne le font pas.

Cette enseignante n'œuvre pourtant pas dans une école d'un milieu défavorisé. Elle enseigne à des élèves de tous les types de calibres en secondaire I et II. Le temps accordé au travail scolaire n'est donc pas moindre avec le Renouveau Pédagogique. Il s'est surtout déplacé. Il est passé de ce qui était le « temps d'études » à la maison, vers la période de travail d'équipe en classe. Cela confirme aussi ce qu'au dernier chapitre nous observions : une augmentation significative du temps de travail scolaire passé en équipe. La classe dialogique inscrite au curriculum formel du Renouveau Pédagogique se réalise dans le curriculum réel. La croyance des penseurs de la réforme que les pairs des élèves sont de meilleurs communicateurs que les enseignants et que ce réseau deviendrait, pour l'apprenant un lieu d'apprentissage s'est matérialisée : le nouveau travail scolaire, celui de la réforme comprend aussi du temps passé en équipe, du temps de dialogue, ce qui remplace en classe les cours magistraux. Le travail scolaire devient ainsi la première raison d'être de l'École du Renouveau Pédagogique : c'est cela, dans le curriculum réel, qui occupe d'abord le temps des apprenants.

#### **6.4 L'originalité du travail scolaire**

Dans ce cadre de travail scolaire où les apprenants ont une certaine liberté dans leur recherche de contenu, alors que ces contenus, même s'ils restent encadrés par les consignes

des enseignants, doivent être une découverte de l'apprenant qui utilise ses compétences, alors que le plagiat est de plus en plus indétectable. Un autre critère à évaluer est celui de l'originalité. Tous les enseignants interrogés s'accordent à dire que l'originalité du travail scolaire fait partie des critères d'évaluation. Certains enseignants ont évalué qu'en moyenne, l'originalité pouvait valoir environ entre cinq et vingt pourcent de la note globale d'un travail. Le discours de cette enseignante reflète l'enthousiasme d'une bonne partie des enseignants quant à l'originalité. Toutefois, on lit dans le second témoignage, ce que la majorité des enseignants pensent de l'originalité, et qui reste beaucoup plus modéré.

#### Première enseignante

Ah Oui ! Si ça sort de l'ordinaire, parce que justement, le journal de bord que j'avais à évaluer ça cette semaine ; c'est un cahier et ils ont tous le même cahier... Ils pouvaient le décorer vraiment comme ils le voulaient. « Heille là ! » Il y a des élèves qui ont vraiment... que dans leur travail ils avaient plié toute la feuille d'une certaine façon, l'avaient collé, puis pour lire le travail, il fallait le déplier, puis ah ! Moi, quand ils me sortent des affaires de même, moi qui ne suis pas créative pour deux cents. Ah oui, beaucoup, j'accorde une grosse place à l'originalité. Moi j'aime ça quand c'est original.

#### Seconde enseignante

Ça dépend du travail. Parfois, quand je donne un travail de recherche avec la méthodologie du travail intellectuel, ça ressemble à un travail universitaire, avec aucun « flafla ». Je ne veux rien, une broche, c'est tout. Le travail est fait selon des critères, puis il n'est pas question d'ajouter quoi que ce soit. Si tu as des images à mettre, c'est en annexe, puis il faut que ça ait un lien avec le travail. Zéro originalité. Mais il y a des fois où je vais vraiment dire : « Bien ce travail-là, pour moi, ça demande de l'originalité. » Puis je m'aperçois qu'ils sont fiers de travailler dans un travail où ils peuvent laisser aller leur créativité. Ils sont contents après de regarder ça... Puis souvent, les parents vont me dire : « Ah, il me montrait page par page, ce qu'il avait fait... » Puis les élèves ont appris beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses. Donc oui, des fois je vais les obliger, parce que pour moi, c'est de présenter quelque chose de très soigné, mais de façon agréable. Alors que de « taper » un travail à l'ordinateur, c'est très soigné, mais c'est complètement « plate » à faire. Donc je pense que ça prend les deux.

La thématique de l'originalité révèle donc son envers : la perception d'un travail conventionnel. Celui-ci est ainsi perçu comme un travail où on trouve principalement du langage écrit dont le résultat est : une ou des feuilles de papier, brochées de préférence et

typographiées à l'ordinateur. Le travail de base ne comprend pas d'images, sauf si elles sont en annexe et sont directement en lien avec le travail.

Demander de l'originalité a été perçu par les enseignants comme du travail qui sortait des objectifs stricts du curriculum d'études. Ils peuvent accepter des travaux qui n'ont aucun lien avec les objectifs de compétence. On perçoit à l'analyse des entrevues que les élèves qui font des travaux originaux ont davantage pour effet de stimuler l'égo de l'enseignant que de réellement développer des compétences chez ces élèves. Une petite part des enseignants interrogés ont dit en effet être flattés dans leur égo de professionnel lorsque des élèves manifestaient, par l'originalité de leur travail, un intérêt pour le cours auquel ils participent. La question de l'originalité des travaux scolaires est directement liée à l'intérêt des élèves à faire les travaux scolaires, pourrait en quelque sorte représenter pour l'enseignant un baromètre de leur succès d'enseignant. Un enseignant peut être fier que des élèves dépassent les objectifs en enjolivant leur travail par une certaine originalité qui de toutes façons, est superflue. Cette enseignante manifeste son intérêt pour l'originalité, mais en même temps, son désintérêt pour le travail conventionnel :

C'est pour cela que j'ai eu de super beaux travaux avec du montage vidéo. J'ai une élève qui en mange du montage vidéo, elle aime ça. « Bien vas-y ! C'est permis ! » Je ne les brime donc pas dans leur originalité. Puis les élèves aiment. Il y en a qui ne veulent rien savoir. « Voyons madame, c'est correct une feuille de papier avec des mots dessus, c'est correct. » « Bien oui, c'est correct. C'est pas original, mais c'est correct. Tu ne perdras pas vingt points pour ça, mais bon. C'est « plate » comme travail à corriger, mais bon. »

Pourquoi les enseignants encouragent-ils l'originalité dans le travail scolaire ? Pour stimuler l'apprenant à avancer dans ses travaux. Parce que, comme nous l'avons vu plus haut (section 3.5), l'intérêt est aussi un critère d'évaluation. L'originalité d'un travail scolaire est ainsi utilisée comme un indicateur de l'intérêt de l'apprenant dans son travail scolaire.



## 6.5 Constats : le travail scolaire cybernétique

« L'auto-mate, c'est celui qui règle ses propres mouvements, qui se maintient sans avoir besoin pour cette maintenance d'une qualité propre ou d'une propriété éminente et particulière. Il possède un dispositif réel et rationnel d'autorégulation. »<sup>121</sup>

Le travail scolaire a été, avec la réforme, l'objet de peu de recherches. Nous l'avons mentionné en introduction, nous n'avons trouvé que des travaux théoriques ou des études sur l'efficacité des réformes scolaires, dont celle du TEIMS, qui a entre autres révélé de grandes lacunes de la réforme, mais rien sur notre objet spécifique de recherche. Nous avons maintenant la délicate tâche de qualifier ce qu'est, avec le Renouveau Pédagogique, le travail scolaire. Ainsi, nous revenons vers notre hypothèse de travail stipulant que le travail scolaire soit devenu d'abord cybernétique. La cybernétique est une théorie qui soutient que dans un environnement en désordre, des individus – des élèves – autosuffisants sont aptes à traiter des informations en tissant des liens entre elles, et en se communiquant ces liens. Avec le constructivisme radical naît cette idée que le désordre est la prémisse à toute construction. Avec des classes que les enseignants interrogés ont jugées beaucoup plus bruyantes, avec l'augmentation du temps en classe accordé au travail d'équipe, avec l'idée que le dialogisme est le premier moteur d'apprentissage et de construction des compétences, ce désordre existe et autorise de tisser toutes sortes de liens (linkage) entre des informations. Dans l'évaluation réformée, l'emphasis sur l'autonomie de l'élève vise à faire de lui un élément autosuffisant dans le système.

Dans les pages précédentes, nous avons constaté que les enseignants n'avaient pas un discours uniforme sur la fonction du travail scolaire, mais qu'ils s'entendaient sur la nécessité que l'élève suive les consignes concernant la réalisation de ce dernier. Nous nous sommes rendus à l'évidence que le temps nécessaire au travail scolaire était quantitativement beaucoup plus grand que dans l'ancien programme, mais qu'en terme de lieu de réalisation, il se déplaçait de la maison vers la salle de classe. Nous avons finalement vu que l'originalité dans le travail scolaire était valorisée, encouragée et évaluée par les enseignants. Nous

---

<sup>121</sup> Lefebvre, Henri, *op. cit.*, p. 195.

faisons ainsi le constat que la forme du travail scolaire est considérablement modifiée. L'effort est devenu le grand critère de réussite de l'apprenant et ce qu'évalue d'abord l'enseignant, c'est la démonstration que le travail scolaire a été fait, non pas le travail scolaire en tant que tel. C'est, comme nous l'avancions en hypothèse, le renversement du rapport entre le signifié et le signifiant, ce dernier étant l'instrument de communication, donc d'évaluation. L'auto-mate réussi s'il a poursuivi chacune des étapes prescrites. La qualité du résultat final n'est pas attendue, pourvu que chacune des étapes ait été poursuivie – car avec le principe du développement des compétences, chaque élève avance selon son rythme dans une pédagogie différenciée – donc propre à chacun d'eux. L'apprenant peut ainsi « utiliser n'importe quelle information », n'importe quel canal de communication : il peut faire son oral en dansant ou le chantant, comme l'avance une enseignante en langues ; il peut faire de l'origami<sup>122</sup> avec son travail s'il le désire, pourvu que l'expression de sa démarche soit présente et qu'il respecte les consignes de base.

La forme nouvelle du travail scolaire est donc extrêmement ouverte, de fait elle est tellement absente, permissive, qu'elle n'existe pas en tant que forme déterminée et déterminante. Les enseignants reconnaissent que ce qu'ils nomment le « travail traditionnel », c'est le travail écrit. Ils voient toutefois en lui une lourdeur, une formalité qui n'est pas pour les apprenants « amusante », et donc qui les désintéresse. S'ils la conçoivent comme nécessaire, ils ne la considèrent pas pour autant comme une « formule gagnante ».

Dans un programme « du XXI<sup>e</sup> siècle », l'École québécoise s'est dotée d'un curriculum d'études qui est dit à l'avant-garde des tendances curriculaires du constructivisme radical. Pourtant, comme nous l'avons soulevé en introduction, le constructivisme radical, mis à l'essai à plusieurs reprises lors des cinq précédentes décennies n'a jamais produit les résultats escomptés : le constructivisme radical ne peut en effet se vanter d'aucun exemple de réussite. Le travail scolaire de l'avant-réforme devient ainsi désuet, traditionnel. Dans le nouveau travail scolaire du Renouveau Pédagogique, il n'y a pas de limites, tout est faisable et acceptable. C'est en cela que nous concluons que sa forme est nulle, absente, qu'en fait ce travail scolaire est *in-forme*, de la même façon que la matière est elle aussi *in-forme* : parce

---

<sup>122</sup> L'origami est l'art du pliage de papier, originaire de Chine et datant de 140 ans avant notre ère.

qu'elle n'est qu'information. Le travail scolaire informel, parce qu'il informe l'enseignant de la conformité des méthodes utilisées, est donc l'activité principale de l'École du Renouveau Pédagogique qui correspond en tous points aux critères principaux de la cybernétique. Que restera-t-il de l'éducation ? Comment les futurs diplômés vivront-ils leur entrée à l'Université ? Finalement, en conclusion nous voulons soulever certaines questions nouvelles sur les conséquences de la réforme.

## CONCLUSION

### C.1 La fin des connaissances et de l'enseignement

Le procès d'informationnalisation de la matière scolaire n'est pas attribuable à l'enseignant lui-même, et loin de nous est l'idée de l'en blâmer. Mais on a modifié le Livre – le curriculum d'études – et ne pouvant s'opposer à une réforme du curriculum compte tenu des résultats désastreux du précédent programme, les enseignants ont pour une écrasante majorité, emboîté le pas. On leur a présenté le Renouveau Pédagogique comme une avancée, une obligation de remise à neuf, comme l'entrée – la seule – dans le « XXI<sup>e</sup> siècle ». Ils ont été mis en contact avec le jargon de la « société en mutation », de la « société de l'information », du « travail coopératif », des « TIC », et même des « enjeux planétaires » que tout cela représente. On leur avait présenté les statistiques inquiétantes de diplomation de l'ancien curriculum d'études ; le pouvoir en place s'entendait à dire avec les derniers États Généraux en 1995-1996, qu'il fallait un changement majeur. Il fallait trouver un nouveau programme de formation pour l'École ; un programme qui permette une égalité des chances de réussir qui se fait toujours attendre.

La réforme a été présentée dans un langage embrassant toutes les « causes » du monde, et la pédagogie par projets a, elle, été présentée comme la possibilité pour des « élèves outillés » de trouver des « solutions » et de « résoudre des problèmes en usant de leur créativité »<sup>123</sup>.

---

<sup>123</sup> Québec, MELS, *op. cit.*

Les enseignants ne pouvant dire non à la réussite scolaire, le parti de la réforme fit donc mine de mettre la machine à leur merci : « Pas de réforme sans adhésion », alors même que l'opération où on les attirait avait le slogan inverse : « Pas de mobilisation sans réforme ».<sup>124</sup>

La coalition *Stoppons la réforme*, un important regroupement de syndicats, d'alliances d'enseignants, de groupes sociaux et populaires et d'associations a tenté de soulever le débat et a malgré tout récolté plus de 24 000 signatures appuyant leur pétition qui demandait à l'État québécois un moratoire sur le Renouveau Pédagogique<sup>125</sup>. Mais année après année, de nouveaux professeurs devant emboîter le pas, ne purent faire autrement que de se plier aux nouveaux outils pédagogiques.

À un degré supérieur de la structure, cette incursion de l'outil dans l'École<sup>126</sup> représente une chance inouïe de mercantiliser un système qui, avec des manuels presque toujours vieux d'une dizaine d'année, maintenait à l'extérieur de son cycle de renouvellement l'obligation de cette mercantilisation éducative par le renouvellement perpétuel et obligatoire des outils de travail. Or, avec une pédagogie axée sur le présent et les enjeux « de la réalité actuelle », il devient nécessaire pour l'École d'être « dans l'ère du temps », avec du matériel pédagogique lui aussi « dans l'ère du temps », voire « au goût du jour ». Dans l'École, cela se matérialise par une modification des méthodes de travail, et donc une prégnance, lorsque le milieu le permet, d'outils de travail qui génèrent des contenus informationnels ; à savoir le travail d'équipe coopératif, le linkage, l'ordinateur et les réseaux, le projet et toute nouvelle tendance à ne surtout pas manquer.

Le curriculum formel contraint les enseignants à faire de la rétroaction sur des processus. Ainsi, tel que nous l'avons vu dans les pages précédentes, un élève pourrait, afin de recevoir une évaluation de compétences en géographie, faire la démonstration qu'il sait chercher dans un Atlas. On ne se préoccupera pas de savoir s'il connaît ou non la géographie mondiale, cela lui est inutile, et les enseignants que nous avons interrogés sont formels. Pour eux, l'évaluation « par cœur » des connaissances, ça ne sert à rien. On se contentera de donner une

<sup>124</sup> Gagné, Gilles, *op. cit.*, p. 56.

<sup>125</sup> Coalition Stoppons la réforme, *op. cit.*

<sup>126</sup> Cette incursion est purement idéologique et sert avant tout la mercantilisation croissante de toutes les sphères sociales, ici dans l'École.

rétroaction sur la méthode utilisée par l'apprenant afin trouver le nom d'un pays. À partir de ce critère, l'enseignant déterminera s'il est « compétent » ou non, en matière de géographie. Il importe de préciser ici que le mot « connaissances » n'a pas seulement été remplacé par celui de « compétences » en conservant la même définition ; avec la réforme, la connaissance est déqualifiée, réduite au même moment où on ne demande aux apprenants que de démontrer où ils peuvent la trouver. L'apprenant de la réforme n'a plus à faire la démonstration qu'il s'est approprié la connaissance : il n'a plus à la partager, que si on fait d'elle un prétexte *pour autre chose*. L'École, ce lieu « d'éducation à la citoyenneté », sanctuaire de découverte de la culture, ne promulgue plus la connaissance.

Les penseurs du constructivisme radical ont conçu la connaissance comme une chose qui n'appartient pas à son auteur. « La connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. »<sup>127</sup> Par notre recherche, nous espérions faire la démonstration de ce qu'est, sur le terrain du Renouveau Pédagogique, le processus d'informationnalisation. Par là, nous espérons avoir contribué à la connaissance de ce processus. Nous avons donc fait ce travail de recherche dans le but de contribuer à la connaissance et non pas, comme le propose Lemoigne, dans le but de créer pour nous-même une connaissance personnelle et subjective. La connaissance, du processus d'informationnalisation, n'est pas seulement *l'objet* d'un *sujet*. Cette connaissance n'a pas été *utilisée* afin de parfaire nos compétences. Si nous avions souhaité utiliser l'informationnalisation afin de parfaire nos compétences, nous aurions dû pour y parvenir, concevoir d'abord le concept comme une information, dé-référencialiser le concept afin de nous l'approprier comme information, et ainsi en faire l'objet de nos intérêts subjectifs. Nous aurions évité de contribuer à une meilleure compréhension et connaissance du phénomène de l'informationnalisation.

Nous contestons donc ce que Lemoigne avance lorsqu'il réduit la conception du savoir à un « savoir en action », comme le scande le MELS afin de justifier la pédagogie par projets. Pour exister, la connaissance nécessite un auteur ; tandis que le sujet connaissant, lui, nécessite un enseignement. Avancer que la connaissance n'existe que dans le sujet

---

<sup>127</sup> Lemoigne, Jean-Louis, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Que-sais-je ?, 1995, p. 66.

connaissant, c'est réifier le processus d'apprentissage au dépens du sujet et aussi de l'objet qu'est la connaissance. Pour y arriver, il aura d'abord fallu déqualifier le concept de connaissance pour le remplacer (réifier) par celui d'information. Ainsi, les apprenants du Renouveau Pédagogique peuvent utiliser des *informations* et par certaines méthodes, développeront leurs compétences qui plus est, leurs compétences « transversales », et ainsi seront des individus informés mais pas nécessairement *formés*. Il n'est pas anodin que le curriculum d'études porte le nom de « Programme de *formation* de l'École québécoise » sans utiliser le mot « enseignement » ; le MELS a réduit la tâche de l'enseignement. Sept enseignants interrogés sur douze le signalent lorsqu'on leur demande si les apprenants de la réforme ont, à leur avis, appris plus de connaissances, comparés à ceux de l'ancien curriculum d'études :

L'approche par projets, je la trouve pertinente sauf que ça prend aussi des connaissances parce que parfois les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires ou n'ont pas ces choses qui leur manquent pour bien compléter leurs projets.

Je ne suis pas sûre qu'en sortant du secondaire I, ils en savent plus qu'avant.

Mais je ne crois pas non. Si vous voulez que je réponde, je crois que la réforme manque de rigueur. Je crois qu'un bon élève qui a de bons parents, et qui a une bonne éducation, de toutes façons, il va faire n'importe quoi cet élève-là. Mais dans l'état actuel des choses, je ne crois pas que la réforme va servir aux élèves qui ne sont pas capables tout seuls. Il y en a trop. Il y en a beaucoup. De toutes façons, on en entend mille dire « J'vais pocher. C'est pas grave. » Mais c'est pas grave ? Mais dis-moi au moins que c'est grave ! « Ok, je suis poche » Mais dis-moi que ça t'écœure, parce que là on a un problème. Je dis souvent : « Vous êtes demain. Demain, je vais être quelque part dans un hospice, et je vais raconter des blagues. » Ce qui me touche le plus, c'est ça : « C'est pas grave de ne pas réussir ». La réforme, elle les laisse aller ces élèves-là. Elle les laisse aller à la dérive. Je pense que ça ne va servir personne.

Je pense qu'ils acquièrent moins de connaissances. Comme je le disais tantôt, ils sont plus éparpillés, ils ont de la difficulté à suivre. Non. Moi je trouve ça difficile. Les élèves ne sont pas capables de suivre étape par étape et je ne trouve pas qu'ils ont acquis ce qui était nécessaire, en termes d'acquisition de connaissances, arrivés à la fin de l'année.

Au niveau de la connaissance de base, je dirais que c'est moins.

Non, pas supérieure. Des fois même inférieure je dirais au niveau des connaissances. Compétences, je dirais que oui. C'est un succès. En général, ils sortent avec plus de compétences.

L'enfant est moins compétent qu'avant parce qu'il sait moins de choses qu'avant.

L'emphase sur l'utilisation de l'outil étant mise, le contenu peut enfin varier. C'est en cela que l'informationnalisation des contenus pédagogiques s'avère nécessaire dans le Renouveau Pédagogique. Le travail scolaire cybernétique permet l'incursion de l'outil dans l'École avec l'idéologie du *learning environment*.

## **C.2 *Learning environment* : « Prof ! T'es où ? »**

La tertiarisation de l'enseignant est un phénomène des plus importants, tel que nous l'avons constaté dans notre analyse. Toutefois, son effectivité doit être nécessairement précédée par le désir de l'enseignant de créer un *learning environment* : un lieu de désordre où fument diverses sources d'informations. Or, l'information est partout constatent tous les professeurs, mais rares sont les chances qu'un élève aborde des informations nouvelles ou qui dépassent les limites du cours. Si la « gestion de classe » permet de réguler le désordre, la fréquence des travaux d'équipe le réinstalle. L'analyse de nos entretiens montre que le *learning environment*, dont le Renouveau Pédagogique évoque la nécessité pour le bien du développement autonome des compétences des apprenants, existe si l'enseignant applique ses règles. Le *learning environment* consiste en une ouverture de la part de l'enseignant à l'utilisation croissante de l'autonomie dans l'apprentissage. Si auparavant on pouvait observer que le maître et le curriculum faisaient la sélection des contenus d'apprentissage, aujourd'hui, ce sont les élèves qui s'occupent du traitement de l'information à transmettre dans le travail scolaire. Ils y travaillent en faisant preuve de créativité, en traitant certaines informations, et font « preuve d'ouverture » lorsqu'ils travaillent en équipe en se divisant les travaux.

Est-ce cela, la fin de l'Éducation ? Le futur est-il envisageable seulement du point de vue de l'objectivation de l'homme par la technique ? Quelles démonstrations d'humanité pourra-t-on connaître sinon des manifestations de violence ? La tâche de l'enseignement est délaissée et on ne s'adresse plus à l'élève que pour lui signifier avec une certaine violence comportementale qu'il n'a pas su, seul, s'approprier de la connaissance ou qu'il n'a pas été en



mesure de développer son autonomie. Alors que cet élève est éloigné le plus possible des Grands Textes – et donc de la culture – on lui *apprend à faire* avant de lui *apprendre à réfléchir*. Dans une société qui conçoit la crise de l'adolescence (comme toutes les autres crises) comme normales, une contestation ne pouvant trouver son nid dans la réflexion, c'est dans l'action que doit se manifester la violence. Si auparavant, les révoltes adolescentes trouvaient leur nid au sein du discours, (alors que nous fûmes une société du discours), L'*homo faber* révolté, lui, risque plutôt de faire quelque chose de contraire à ses enseignements, et ce, dans le respect des normes sociales qui lui permettent l'égoïsme le plus exacerbé. Car c'est là une étape importante du développement de la personnalité de l'humain : la différenciation ou la distinction sociale.

L'assujettissement de l'apprenant sous le joug de la compétence représente à notre avis une violence comportementale de loin beaucoup plus importante que lorsque les élèves étaient des sujets en acquisition de connaissances. « Je trouve que la cohorte des réformés est à la limite, effrontée. » nous ont confié deux enseignants. Et ce n'est pas un épiphénomène, ils ont d'abord appris des techniques de communication avant d'être sensibilisés aux divers contenus que la connaissance offre. Privés du peu de connaissances que l'ancien curriculum d'études offrait aux élèves qui sont toujours « l'avenir de demain », c'est un éthos postmoderne que le Renouveau Pédagogique cherche à concrétiser ; un sujet efficient et malléable puisqu'indéfini, un consommateur comme l'avance Gilles Gagné<sup>128</sup>, averti, capable de rechercher de l'information et d'utiliser les objets techniques que la société de consommation lui offre.

### C.3 Les TIC et le travail scolaire

Dans le chapitre IV, nous avons constaté qu'il n'y a pas, dans les écoles visitées, d'augmentation de l'utilisation des technologies d'information et de communications par les apprenants. Si le Renouveau Pédagogique préconise l'utilisation des TIC dans l'environnement d'apprentissage que nécessite la pédagogie de la découverte, l'École ne s'est

---

<sup>128</sup> Gagné, Gilles, *op. cit.*

pas dotée de ces outils ; et laisse donc le libre arbitre aux enseignants de décider des moyens qu'ils utilisent afin de créer un environnement d'apprentissage propice à cette découverte. Nous avons aussi constaté que l'utilisation de l'ordinateur, des réseaux, d'internet ou des médiums de stockage logiciels sont laissés à l'entière discrétion des familles des apprenants. Ici, il importe de souligner qu'au Québec, en 2003, les deux tiers des ménages avaient à la maison un ordinateur. Dans ces ménages, ceux qui avaient des revenus correspondant au premier et au second quartile de la population, n'étaient branché à internet qu'à 18,7 et 39,6 %<sup>129</sup> respectivement ; ce qui est très peu, pour une province sensée faire partie des « pays développés ». Ce fait étant établi, on ne peut s'étonner que la pédagogie par projets ait été particulièrement mise de côté dans l'école située dans un quartier socioéconomiquement désavantagé.

L'utopie de la classe-en-réseau, est toutefois en germe dans le curriculum formel. Le travail d'équipe collaboratif du modèle fordiste ou du toyotisme sont des méthodes de travail qui impliquent éventuellement, lorsque l'informatisation sociale sera complétée, l'ouverture à cette médiatisation totale des rapports humains utilitaires qu'inculque l'École québécoise avec la réforme. Nos moyens très modestes n'ont pas permis de saisir complètement avec certitude le processus de l'informatisation du travail scolaire. Ce que nous avons recueilli, comme nous l'avons vu au chapitre IV, indique que les enseignants encourageaient leurs élèves à utiliser le traitement de texte et revendiquaient qu'au sein de leurs écoles, plus de logiciels de mise en forme des contenus soient disponibles pour les apprenants. Cependant, cette constatation nous a permis de soutenir notre thèse selon laquelle l'emphase principale que les enseignants sont tenus de mettre sur le travail scolaire, est particulièrement caractérisée par un accroissement de la pression sociale pour l'utilisation de l'outil technique dans la réalisation des projets scolaires.

---

<sup>129</sup> Institut de la statistique du Québec, *Taux de branchement à Internet des ménages selon diverses caractéristiques, Québec, reste du Canada et Canada, 2003*. Site internet : [http://www.stat.gouv.qc.ca/savoir/indicateurs/tic/menages/branchement\\_qc\\_roc\\_ca.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/savoir/indicateurs/tic/menages/branchement_qc_roc_ca.htm)

#### C.4 Informationnalisation de la matière dans l'École québécoise

Le développement des compétences a, nous l'avons vu, été accompagné d'une idéologie selon laquelle l'apprenant « mis en contact » avec des savoirs, intègre beaucoup mieux ces derniers lorsqu'il les *utilise* au lieu de les apprendre. Que les disciplines soient ou non mélangées, qu'on fasse de la « transversalité » le mode du travail scolaire dans le curriculum réel n'est pas un fait que nous avons été en mesure de vérifier complètement. Les enseignants interviewés ont plutôt mentionné que cette transversalité exigeait une coordination si importante de leur part qu'elle était pour l'instant, mise de côté. Compte tenu du fait que lors des entrevues, les enseignants en étaient toujours à l'étape de s'appropriier des nouvelles techniques pédagogiques, il n'est pas étonnant de constater que ces projets et exigences nouvelles de la réforme n'étaient pas, au moment des entrevues, leur préoccupation principale.

Notre objet central d'étude était l'informationnalisation de la matière dans le Renouveau Pédagogique. Notre analyse a confirmé la réalité actuelle de ce processus après une seule année d'application du nouveau curriculum d'études. Toutefois, plusieurs questions restent en suspens suite à notre « lecture » du nouveau travail scolaire venant avec la réforme. Quel type d'éthos surgira de cette école ? Nous avons d'ailleurs exprimé à plusieurs reprises dans notre analyse quelques-unes de nos inquiétudes à cet égard. Pourquoi la marche du Renouveau Pédagogique a-t-elle été poursuivie, malgré les résultats désastreux des élèves ? Pourquoi une étude plus large n'a pas été réalisée, si l'État québécois prend aussi sérieusement qu'il le prétend l'avenir des « bâtisseurs de demain » ? La cause est-elle uniquement politique ? Présentement, l'École québécoise est un laboratoire dans lequel on expérimente une conception éducative qui a déjà largement prouvé son inefficacité et dans laquelle le néolibéralisme sauvage s'est approprié les valeurs.

La question qui nous préoccupe et qui doit de toute urgence être élucidée, consiste à voir jusqu'où l'idéologie cybernétique, qui virtualise du réel en l'aplatissant tout en le réifiant, fera de la connaissance une chose obsolète. La matière scolaire étant déjà informationnalisée dans l'École québécoise et la résolution de problème, une idéologie – mais aussi un mode

technique de compréhension et de conception du savoir et de la création (innovation) – ayant gagné beaucoup de terrain au point de se faire quasi hégémonique, les présages sont sombres pour la poursuite de la recherche sur la présence et la forme de la connaissance dans le cursus scolaire. Nous sommes donc en droit de nous demander comment l'Université comme institution, déjà morcelée par les idéologies managériale et consumériste pourra conserver ses fondements sociohistoriques<sup>130</sup>. Les futurs « apprenants » qui arriveront très bientôt dans ses murs risquent de ne pas avoir acquis les bases nécessaires à l'acquisition de ce type (universitaire) de formation au savoir. D'autant que l'État ne semble pas saisir la nécessité de la préservation, encore moins du développement de celle-ci. Qu'est-ce que le MELS concevra alors afin de satisfaire ces esprits qu'on a souhaité utiles, alors que la raison d'être de l'Université est et a toujours été de les émanciper du non-savoir et d'en faire des sujets humains capables de subjectivation créatrice ?<sup>131</sup>

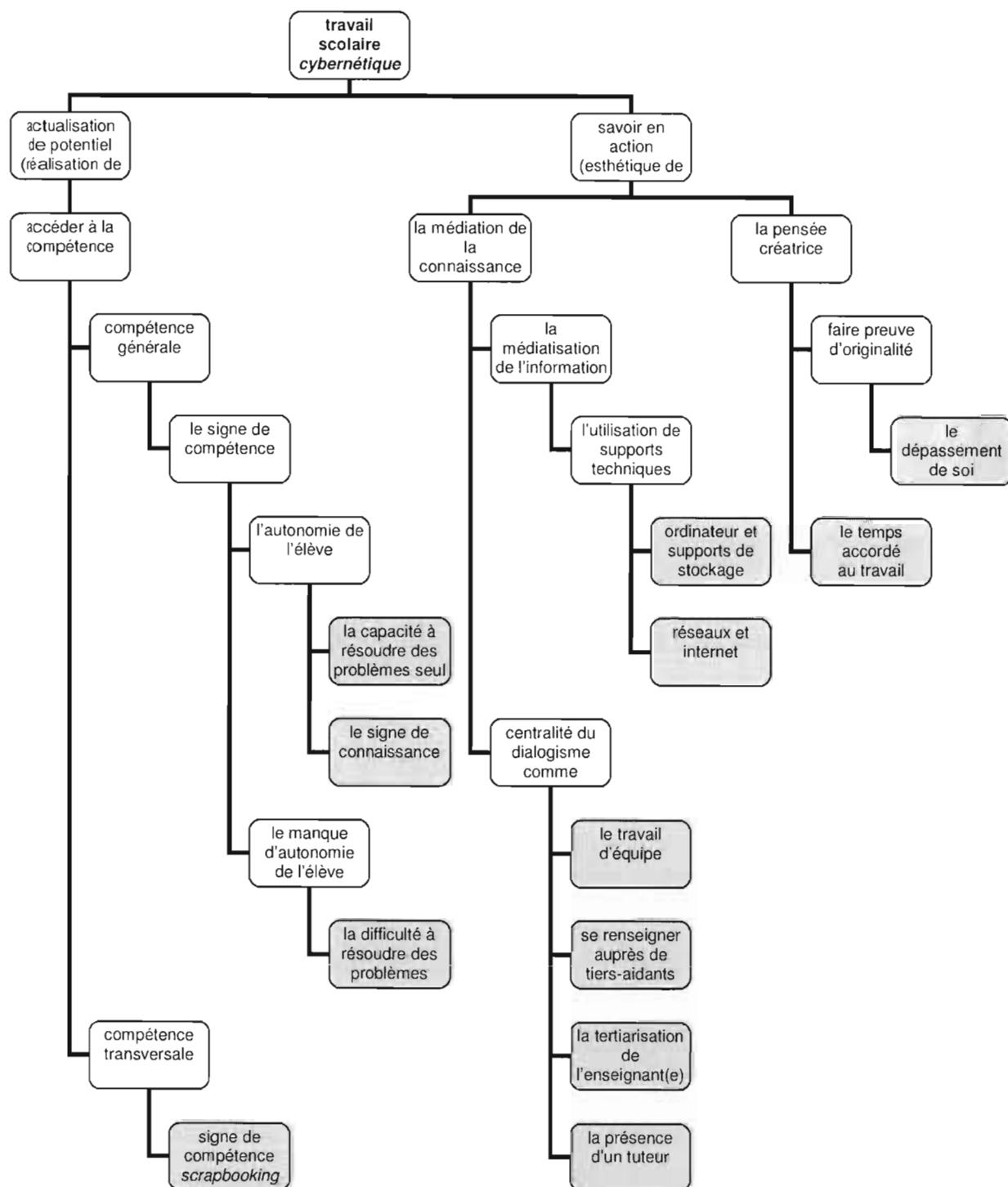
---

<sup>130</sup> Problématique que Michel Freitag a déjà fort bien souligné dans *Le naufrage de l'université. Et autres essais d'épistémologie politique*, Québec, Nuit Blanche Éditeur, 1995, p. 121.

<sup>131</sup> Lacroix, Jean-Guy, « L'émancipation : praxis fondamentale et instituante de la sociogénèse humaine », in Tremblay, Gaetan, sous la dir., *L'émancipation, hier et aujourd'hui*, Actes du colloques tenu à l'Université du Québec à Montréal en février 2008, Québec, P.U.Q., septembre 2009.

## APPENDICE 1

### ARBORESCENCE CONCEPTUELLE DES INDICATEURS



## APPENDICE 2

### QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

#### Introduction

Bonjour,

Je me nomme Simon Bellemare, et dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en sociologie sur l'éducation, je fais la présente recherche empirique sur le travail scolaire des élèves du Renouveau Pédagogique. Dans ce cadre, je vous ai contacté afin de mener une entrevue sur le thème du travail scolaire. On entend le travail scolaire comme tout travail qu'un élève a à faire pour réussir ses études. Lorsqu'on pense à ce travail, toutes les modalités sont incluses. L'entrevue se déroule donc selon 4 thèmes :

Premier thème : La compétence et son évaluation

Second thème : Le dialogue comme outil de travail de l'apprenant

Troisième thème : Le traitement de l'information

Quatrième thème : La forme du travail scolaire

*(Dans le cas où on demande des précisions sur le travail scolaire) : il s'agit des devoirs, des recherches, des évaluations, en classe ou non, avec un crayon ou avec un ordinateur, et toute activité scolaire qui peut aider un élève à réussir son niveau.*

Vous avez l'assurance que votre témoignage ne sera entendu que par mon directeur et moi. Pour conserver votre anonymat, il vous est possible de choisir un surnom. Souhaitez-vous pour les besoins de la recherche, vous surnommer ?

Nom ou surnom : \_\_\_\_\_

Bien. Sachez que même si le travail final de recherche est public, seule l'identité que vous avez choisie ici sera publiée. Des parties de votre témoignage pourraient se retrouver dans le mémoire, mais en aucun cas ce témoignage sera utilisé dans le but de critiquer la profession enseignante ou vos compétences professionnelles. Je me permets ainsi de rappeler que le travail que je fais vise à comprendre les modalités du travail scolaire de l'élève dans le Renouveau Pédagogique. Si je passe par vous pour comprendre la réalité, c'est précisément parce que je voue un très grand respect à la profession enseignante. Avez-vous des questions avant que nous commençons ? Bien. Allons-y.

### **Question introductive**

Premier indicateur (Perception personnelle de la réforme)

1. Le nouveau pédagogique semble exiger une modification substantielle dans l'approche de l'enseignement (méthode d'enseigner). Est-ce que vous, en tant qu'enseignant(e), vous percevez un tel changement dans votre approche pédagogique et si oui, de quel ordre ?

### **Premier thème d'entrevue : la compétence et son évaluation**

Deuxième indicateur (Signe de réussite)

2. Dans l'ancien programme, un élève qui réussissait était un élève qui avait de bonnes notes aux examens ou dans les recherches. Maintenant, un élève qui réussit, c'est quoi ?

Troisième indicateur (Signe de connaissance)

3. Quelle est la différence, selon vous, entre un élève qui donne l'impression de réussir et un élève qui réussit. Cette possibilité existe-t-elle, et si oui, comment est-ce que vous la gérez ?

Quatrième indicateur (Définition professorale de la compétence)

4. Quelle est la différence selon vous, entre la compétence d'un élève, exigée dans la réforme, et la réussite de l'élève dans l'ancien programme ?

Cinquième indicateur (Ouverture des frontières disciplinaires)

5. Les compétences transversales sont l'objet de nombre de débats pour les sciences de l'éducation. Comment évaluez-vous les compétences transversales dans votre discipline si tel est le cas ?

Sixième indicateur (Capacité à résoudre seul des problèmes)

6. Quelle est la place de l'autonomie dans le travail de l'élève ? Est-ce quelque chose que vous évaluez et si oui, de quelle façon ?

Septième indicateur (Difficulté à résoudre des seul problèmes)

7. Un élève qui réussit moins bien seul, et qui a besoin d'un meilleur encadrement est-il avantagé ou désavantagé avec le Renouveau Pédagogique ? Comment ?

## **Second thème : Le dialogue comme outil de travail de l'apprenant**

Huitième indicateur (Tertiarisation de l'enseignant(e))

8. La réforme préconise l'autonomie de l'élève. Avez-vous l'impression générale que vos élèves sont plus autonomes et donc qu'ils ont moins besoin de l'intervention professorale ?

Neuvième indicateur (Modification du rôle parental)

9. Avez-vous l'impression que les parents doivent donner plus de temps à leurs enfants pour leur réussite ? Pourquoi ?

Dixième indicateur (Modification du rôle des autres tiers-aidants)

10. Est-ce que d'autres acteurs dans la vie de l'élève prévalent ? Si oui, lesquels et surtout, de quelle façon participent-ils à la vie académique de l'enfant ?

Onzième indicateur (Perception du travail d'équipe)

11. Selon la réforme, il est important de faire travailler les élèves en équipe. Que pensez-vous de cette méthode de travail ?



### Troisième thème : Le traitement de l'information

Douzième indicateur (Perception et utilisation de l'ordinateur)

12. Selon vous, les projets que vous faites faire à vos élèves sont-ils des projets qui permettent ou non l'utilisation de l'ordinateur, et comment vous intégrez cette utilisation dans vos exigences ?

Treizième indicateur (*Réseaux et Internet*)

13. Comment qualifiez-vous l'utilisation de l'Internet par vos élèves ? Avez-vous l'impression qu'ils doivent l'utiliser de plus en plus ?

Quatorzième indicateur (Supports de stockage logiciels)

14. Y a-t-il des logiciels ou banques d'informations qui sont mises à la disposition des élèves pour l'élaboration de leurs projets. Si oui, lesquels et à quoi leur servent-ils. Si non, desquels auraient-ils besoin pour réussir ?

Quinzième indicateur (Connaissance et information)

15. Êtes-vous davantage porté(e) à mettre l'accent sur la connaissance ou sur l'information ?  
Le programme vous influence-t-il en ce sens ?

Seizième indicateur (Définition de la connaissance)

16. Quelle est la différence que vous faites entre connaissance et information ?

### Quatrième thème : La forme du travail scolaire

Dix-septième indicateur (Perception de la fonction du travail scolaire)

17. Y a-t-il une corrélation entre l'intégration des acquis, et le travail de l'élève ?  
(Si l'enseignant entend mal la question : à quoi sert le travail scolaire ?)

Dix-huitième indicateur (Quantité et qualité du travail et la réussite)

18. Quels sont les bons éléments qui font d'un travail scolaire, un bon travail ?

Dix-neuvième indicateur (Temps accordé au travail scolaire)

19. Comment qualifieriez-vous le temps que les élèves mettent à travailler dans leurs projets avec la réforme ? Est-ce similaire avec l'ancien programme ou bien vous y voyez une différence ? Quelle différence ?

Vingtième indicateur (Place de l'originalité dans le travail scolaire)

20. Quelle place occupe l'originalité dans votre vision d'un bon travail scolaire ? Est-ce un critère important ? (En précision : L'originalité est le caractère unique d'un travail ou, le fait qu'il soit hors du commun.)

Vingt-et-unième indicateur (Médiatisation de l'information et dépassement)

21. Quand un élève traite de l'information nouvelle, une information qui n'est pas utilisée dans le cours, êtes-vous plus souple par rapport au traitement de cette information et comment l'évaluez-vous ?

Vingt-deuxième indicateur (Appréciation générale des résultats de la réforme)

22. Avez-vous l'impression que la pédagogie par projet, c'est-à-dire faire travailler l'élève par résolution de problème et/ou projets qui lui permet de terminer une année en ayant intégré une somme de connaissances supérieure que dans l'ancien programme et pourquoi ?

### Questions factuelles et conclusion

J'aimerais, si vous le voulez bien, que nous terminions cette entrevue avec quelques questions plus factuelles pour les fins de notre analyse.

(Âge)

A. Quel est votre âge ?

(Expérience comme enseignante ou enseignant)

B. Depuis combien d'années enseignez-vous au secondaire ? Et combien d'années à d'autres niveaux de l'enseignement si tel est le cas ?

(Formation – degré de scolarité)

C. Quelle est la formation que vous avez suivie avant de devenir enseignant ?

(Expérience – aisance avec le curriculum enseigné)

D. Dans l'ordre, quelles matières avez-vous enseigné depuis votre arrivée dans l'enseignement ?

(Niveau d'approfondissement de la connaissance de la réforme)

E. Avez-vous assisté à des colloques, formations ou rencontres professorales dans le but de vous familiariser avec le Renouveau Pédagogique ? Si oui, lesquels ?

### Remerciements

Je vous remercie d'avoir pris ce temps pour répondre à mes questions, malgré la fin d'année qui arrive à grands pas. Soyez encore assuré(e) de la confidentialité de votre témoignage. En vous souhaitant une belle fin d'année scolaire. Merci.

(Proposer de leur remettre le mémoire une fois déposé)

### APPENDICE 3

#### 200 MOTS LES PLUS FRÉQUEMMENT UTILISÉS PAR LES INTERVIEWÉS DANS LES DOUZE ENTRETIENS RETENUS ET LEUR FRÉQUENCE

c'est	2096	bon	173	dirais	93
puis	870	avez	169	d'un	91
bien	646	très	167	donner	90
oui	613	secondaire	166	trouve	90
travail	577	projets	162	parents	89
faire	552	sûr	156	recherche	88
fait	549	travailler	149	thème	86
qu'il	501	capable	146	mettre	85
parce	496	fois	142	peux	85
élèves	442	quelque	141	cours	83
pense	374	c'était	137	l'autonomie	83
qu'ils	363	suis	137	vie	83
information	328	besoin	133	alors	82
j'ai	328	façon	130	projet	82
chose	322	exemple	125	dit	74
connaissance	318	deux	117	encore	74
élève	298	aller	112	français	74
vraiment	297	toujours	109	difficulté	73
« O.K. »	291	différence	107	fin	73
réforme	291	l'impression	107	problème	72
peut	286	programme	107	veut	72
qu'on	283	juste	106	l'ancien	71
compétence	280	voir	106	maintenant	70
sais	280	d'autres	103	place	69
l'élève	274	équipe	103	l'année	68
temps	244	questions	103	rien	68
beaucoup	243	fais	100	déjà	67
dire	228	année	98	important	67
scolaire	202	classe	96	vois	67
faut	199	donne	96	dis	66
peu	198	cas	95	réussir	66
vont	185	font	95	réussite	66
question	184	souvent	94	chaque	64
vais	174	chercher	93	réussit	64

sens	64	qu'un	51	travaux	43
trouver	64	bonne	50	base	42
matière	62	avaient	49	était	42
difficile	61	capables	49	mathématiques	42
petit	61	ici	49	parler	42
seul	61	évaluation	48	personne	42
trop	61	premier	48	s'en	42
ah	60	rapport	48	t'es	42
demande	60	but	47	donné	41
doivent	60	j'en	47	êtes	41
l'ordinateur	60	notes	47	l'entrevue	41
niveau	60	passe	47	part	41
note	60	sciences	47	peuvent	41
d'équipe	59	compris	46	possible	41
l'école	59	enseignante	46	problèmes	41
veux	59	nécessairement	46	traitement	41
savoir	58	vas	46	dépend	40
tel	58	l'autre	45	mémoire	40
l'originalité	57	marie	45	méthode	40
qu'est	57	matières	45	secondes	40
sert	57	points	45	assez	39
telle	57	première	45	début	39
t'as	56	sera	45	faites	39
jamais	55	d'avoir	44	arrive	38
justement	55	l'enseignement	44	début	38
d'aller	54	prend	44	histoire	38
évaluer	54	primaire	44	mémoire	38
finale	53	répondre	44	pris	38
monde	53	silence	44	prendre	37
transversales	53	surtout	44	cadre	36
ans	52	général	43		
pédagogique	52	internet	43		
Renouveau	52	mal	43		
autonomes	51	tant	43		

## BIBLIOGRAPHIE

### Monographies

- Adorno, Theodor, W. 2003. *Dialectique négative*. Trad. Ladmiral, Jean-René et Éliane Kaufholtz. Paris : Payot & Rivages. 354 p.
- Adorno, Theodor, W. 2003. *Minima Moralia. Réflexions sur la vie mutilée*. Trad. Coffin, Gérard, Joëlle Masson, Olivier Masson, Alain Renaut et Dagmar Trousson. Paris : Payot & Rivages. 533 p.
- Alain, (Émile Chartier). 1965. *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF, 201 p.
- Alberto Torres, Carlos et Ari Antikainen, (Éd.) 2003. *The international handbook on sociology of education*. Boston : Rowman & Littlefield Publisher, 384 p.
- Apple, Michael W. et Landon E. Beyer. 1998. *The curriculum : problems, politics, and possibilities*, Second edition. New York : State University of New York Press, 417 p.
- Apple, Michael W. 1992. *Ideology and curriculum*. Second edition. New York : Routledge, 204 p.
- Arendt, Hannah. 1961. *La condition de l'homme moderne*. Paris : Gallimard, 369 p.
- Arendt, Hannah. 1998. *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard, Folio, 380 p.
- Arpin, Lucie et Louise Capra. 2001. *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 272 p.
- Bergson, Henri. « L'évolution créatrice » in Arendt, Hannah. 1961. *La condition de l'homme moderne*. Paris : Gallimard, Folio, 369 p.
- Bissonette, Steve, Mario Richard et Clermont Gauthier. 2006. *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Saint-Nicholas : Presses de l'Université Laval, 176 p.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970 *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 279 p.

- Bourdieu, Pierre (sous la dir.). 1993. *La misère du monde*. Paris : Seuil, 947 p.
- Bourdieu, Pierre. 1994. *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris : Seuil, 248 p.
- Breton, Philippe et Serge Proulx. 1994 *L'explosion de la communication - La naissance d'une nouvelle idéologie*. Louiseville, (Qué.) : Boréal Compact, 341 p.
- Darcos, Xavier. 2000. *L'art d'apprendre à ignorer*. Paris : Plon, 230 p.
- Durkheim, Émile. 1922. *Éducation et Sociologie*. Chicoutimi; Classiques des sciences sociales, 51 p.
- Durkheim, Émile. 1968. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF, 149 p.
- Easton, Lois Brown. 2002. *The other side of curriculum: lessons from learners*. Portsmouth : Heinemann, 256 p.
- Fortin, Claudette et Robert Rousseau 2003, *Psychologie cognitive : une approche du traitement de l'information*, Québec : Télé-Université, 434 p.
- Freitag, Michel. 1986. *Dialectique et Société. Introduction à la théorie générale du symbolique*. Tome 1. Montréal : Éd. Saint-Martin, 296 p.
- Freitag, Michel. 1986. *Dialectique et Société. Culture, pouvoir, contrôle, les modes de reproduction formels de la société*. Tome 2. Montréal : Éd. Saint-Martin, 443 p.
- Freitag, Michel. 1995. *Le naufrage de l'université. Et autres essais d'épistémologie politique*, Québec : Nuit Blanche Éditeur, 299 p.
- Freitag, Michel. 2002. *L'oubli de la société : pour une critique de la postmodernité*. Saint-Nicolas : Presses de l'université Laval, 433 p.
- Gadamer, Hans-Georg. 1931. *L'éthique dialectique de Platon*, trad. F. Vatan et V. von Schenck. Paris : Actes Sud, 323 p.
- Gagné, Gilles (sous la dir.). 2002. *Main basse sur l'éducation*, Montréal : Nota Bene, 224 p.
- Gagné, Gilles. 2008. « Le virage du succès ; sociologie d'une opération », Comeau, Robert et Josianne Lavallée (sous la dir.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal : VLB Éditeur, 314 p.
- Habermas, Jürgen. 1976. *Connaissance et intérêt*. Trad. Brohm et Cléménçon. Paris : Gallimard, 386 p.
- Handy, Charles, B. 1989. *The age of unreason*. Boston : Harvard Press, 216 p.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1977. *Esthétique I*. Trad. Charles Bénard, revue et complétée par Benoît Timmermans et Paolo Zaccaria. Paris : Librairie générale française, 768 p.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1993. *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Gallimard, 916 p.
- Jonnaert, Philippe et Domenico Masciotra (sous la dir.). 2004. *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Von Glasersfeld*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 248 p.
- Kant, Emmanuel. 2006. *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion, 749 p.
- Kilpatrick William, Heard. 1963. *Philosophy of education*, New York : The Macmillan Company, 465 p.
- Kojève, Alexandre. 1947. *Introduction à la lecture de Hegel*. Paris : Gallimard, 597 p.
- Mannheim, Karl. 1929. *Idéologie et utopie*. Trad. Pauline Rollet. Francfort : Klostermann, 302 p.
- Lacroix, Jean-Guy. 1998. « Sociologie et transition millénariste : entre l'irraison totalitaire et la possibilité-nécessité de la conscientivité » in *Cahiers de recherche sociologique*, Montréal : Département de sociologie, Université du Québec à Montréal, no°30, 73 p.
- Lacroix, Jean-Guy. 1998. *L'incidence des NTIC et de la transition vers la conscientivité dans la remise en question de la forme de la démocratie*. Ottawa : Congrès des Sociétés savantes, Associations canadienne de communication et de science politique, Université d'Ottawa, Juin 1998. 40 p.
- Lacroix, Jean-Guy. 2000. « L'objectif de la formation à l'heure de la convergence et de la conscientivité ». in E. Fichez et J. Deceuninck (sous la dir.). *Industries éducatives : situation, approches et perspectives*. Lille : SEGES (Service de Gestion de l'édition scientifique), Université Charles-De-Gaulle-Lille, p. 105-114.
- Lacroix, Jean-Guy. 2007. « Que cache l'idéologie de la société de l'information ? ». in George, Éric et Fabien Granjon (sous la dir.). *Critiques de la société de l'information*. Paris : L'Harmattan, 14 p.
- Lacroix, Jean-Guy, 2009. « L'émancipation : praxis fondamentale et institutive de la sociogénèse humaine ». in Tremblay, Gaetan, sous la dir. *L'émancipation, hier et aujourd'hui*. Actes du colloques tenu à l'Université du Québec à Montréal en février 2008. Québec : P.U.Q., septembre 2009. (à paraître)
- Lefebvre, Henri. 1966. *Langage et société*. Paris : Gallimard, 376 p.



- Lefebvre, Henri. 1967. *Vers le cybernanthrope, contre les technocrates*. Paris : Denoël Gonthier, 213 p.
- Lefebvre, Henri. 1968. *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris: Gallimard, 376 p.
- Lefebvre, Henri. 1976. *De l'État. Tome 3. Le mode de production étatique*. Paris : Union générale d'édition, 375 p.
- Laguerre, Christian. 1999. *École, informatique et nouveaux comportements*. Montréal : L'Harmattan, 174 p.
- Le Goff, Jean-Pierre. 1999. *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte, 125 p.
- Lemoigne, Jean-Louis. 1995. *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Que-sais-je ?, 127 p.
- Lombard, Jean.. 2003. *L'école et l'autorité : études réunies et présentées par Jean Lombard*, Paris : L'Harmattan, 169 p.
- Luc, Edith. 2004. *Le leadership partagé*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 162 p.
- Malcuit, Gérard, Andrée Pomerleau et Paul Maurice. 1995. *Psychologie de l'apprentissage termes et concepts*, Saint-Hyacinthe : Edisem, 243 p.
- Mannheim, Karl. 2006. *Idéologie et utopie*. Trad. Jean-Luc Évard. Paris : Maison des sciences de l'homme, 272 p.
- Marcuse, Herbert. 1963. *L'homme unidimensionnel*. Paris : Minuit, 281 p.
- Marcuse, Herbert. 1968. *Éros et civilisation*. Paris : Minuit, 239 p.
- Marcuse, Herbert. 1969. *Vers la libération*. Paris : Minuit, 120 p.
- Maslow, Abraham. 1985. *Le vieillissement*. Paris : PUF, 268 p.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1960. *Signes..* Paris : Gallimard, 438 p.
- Meirieu, Philippe et Stéphane Lebars. 2001. *La machine-école*. Paris : Gallimard, 259 p.
- Miège, Bernard. 2004. *L'information – communication, objet de connaissance*. Bruxelles : De Boeck, 248 p.
- Michéa, Jean-Claude. 1999. *L'enseignement de l'ignorance : ses conditions modernes*. Castelnau-Le-Lez : Climats, 139 p.

- Moeglin, Pierre (sous la dir.). 1998. *L'industrialisation de la formation : État de la question*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, 270 p.
- Perrenoud, Philippe. 2004. *Métier d'élève et le sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 208 p.
- Piaget, Jean. 1972. *Où va l'éducation ?* Paris : Denoël/Gonthier, 116 p.
- Pinar, William F. 2003. *International handbook of curriculum research*, Mahwah : LEA, 712 p.
- Postman, Neil. 1995. *The End of education: redefining the value of school* New York : Randomhouse, 224 p.
- Prévost, Jacques 1981. *L'utopie éducative : Comenius*. Paris : Belin, 286 p.
- Proulx, Jean. 2004. *L'apprentissage par projet*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université du Québec, 216 p.
- Obin, Jean-Pierre. 1993. *La crise de l'organisation scolaire : De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris : Hachette, 351 p.
- Racine, Serge. 2003. *La personne synergique : théorie et applications*. Sainte-Foy : Septembre, 88 p.
- Rhine, Ray. 1981. *Making Schools More Effective : New Directions from Follow Through*. London : Academic Press, Educational Psychology, 360 p.
- Rifkin, Jeremy. 2000 *L'âge de l'accès : survivre à l'hypercapitalisme*. Montréal : Boréal, 393 p.
- Rivlin, Alice, et P. Michael Timpane. 1975. *Planned Variation in Education : Should We Give Up or Try Harder ?* Washington : The Brookings Institution, 184 p.
- Shimizu, Koïchi. 1999. *Le toyotisme*. Paris : La Découverte, 118 p.
- Simard, Denis. 2004. *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. St-Nicolas (Québec) : Presses de l'Université Laval, 335 p.
- Steiner, George et Cécile Ladjali. 2003. *Éloge de la transmission : Le maître et l'élève*. Paris : Albin Michel, 150 p.
- Stub, Holger, R. 1975. *The sociology of education, a sourcebook*, Third edition. London : The Dorsey Press, 427 p.
- Todorov, Tzvetan. 1981. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil. 315 p.

- Thellen, Stéphane, 2000, *Nouvelles technologies éducatives : Idéologie d'un couplage inédit*, Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en sociologie par Stéphane Thellen. Montréal : Université du Québec à Montréal, 126 p.
- Tremblay, Gaetan, « Une approche pertinente ? » in Moeglin, Pierre (Sous la dir.). 1998. *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, Centre national de documentation pédagogique. p. 39-60.
- Tremblay, Gaetan (Sous la dir.). *L'émancipation, hier et aujourd'hui. Actes du colloque tenu à l'Université du Québec*. (Montréal en février 2008). Québec : P.V.Q., septembre 2009. (à paraître)
- Van Haecht, Anne. 1998. *L'école à l'épreuve de la sociologie: questions à la sociologie de l'éducation*, 2<sup>e</sup> Édition. Paris : De Boeck & Larcier, 244 p.
- Van Zanten, Agnès (sous la dir.). 2000. *L'école, l'état des savoirs*. Paris : Découverte, 420 p.
- Walford, Geoffrey. 1987 *Doing sociology of education*. Oxon: Falmer, 357 p.
- Wertsch, James, V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 280 p.
- Wolton, Dominique. 2000. *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris : Flammarion, 235 p.
- Forquin, Jean-Claude. 1973. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : De Boeck & Larcier, 390 p.

## Périodiques

- Allard, Marie. 2005. « Enquête sur les résultats scolaires en sciences et en maths de 4<sup>e</sup> année : net recul des élèves du Québec ». *La Presse* (Montréal), 6 décembre, p. A1, A27.
- Aviram, Aharon. 1996. « The decline of modern paradigm in education ». *International review of education*, vol 42, n°5. p. 421-443.

- Barrette, Johanne, Samira Boufrahi, Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra. 2004.  
« Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n°3, p 667-696.
- Beyer, Landon E. 1997. « William Heard Kilpatrick (1870 – 1965) ». *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : Unesco, Bureau International d'Éducation, Vol XXVII, n°3, septembre, p. 510-517.
- Boutin, Gérald et Louise Julien. 1999. « L'école aux prises avec les « compétences » : réforme ou dérive ? ». *Le Devoir* (Montréal), 25 juin, p. A8.
- Boutin, Gérald et Louise Julien. 2000. « Réforme des programmes scolaires : l'obsession des compétences ». *Le Devoir* (Montréal), 2 mai. p. A7.
- Brassac, Christian. 2001. « Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué. ». *Orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 30, n°2, p. 243-270.
- Freitag, Michel. 1998. « Pour une approche théorique de la postmodernité comprise comme une mutation de la société ». *Revue Société : critique de la postmodernité*. Été, n° 18-19, p. 1-61.
- Gauvin, Bernard et Stéphane Thellen. 2006. « Contre l'apologie du nouveau ou de l'ancien : poser autrement le débat sur l'avenir de l'éducation ». *Possibles*. Vol 30, hiver-printemps, n° 1-2, p 203-224.
- Hirt Nico. 2001 « Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? À propos de l'approche par les compétences ». *L'école démocratique* n°7, septembre. 8 p.
- Hyde, T.S. et Jenkins, J.J. 1969. « The differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list of highly associated word ». *Journal of Experimental Psychology*. no°82. p. 120-174.
- Kilpatrick William, Heard. 1918. « The project method » *Teacher's college record*. Vol. XIX, n°4, septembre, pp. 319-335.
- Perrenoud, Philippe. 2005. « Le métier des élèves leur appartient. Le travail scolaire entre prescription et activité réelle ». *Éducateur*. n°4, 1 avril, p. 26-30.
- Pierre, Régine. 2006. « L'évaluation de la réforme... Quelle réforme ? ». *Options*. CSQ, Hors série, printemps-été, n°1, p. 19-34.
- Robitaille, Antoine. 2006. « Cours d'histoire épurés au secondaire ». *Le Devoir*. 27 avril, à l'adresse : <http://www.ledevoir.com/2006/04/27/107695.html>.

- Robitaille, Antoine. 2007. « Courchesne craint la réforme au secondaire ». *Le Devoir*. Cahier Les Actualités, 16 octobre, p. A1.
- Tehami, Amine. 2006. « Éloge du relativisme mou. L'éducation, au-delà de la réforme ». *Possibles*. Vol 30, hiver-printemps, n°1-2, p. 185-202.
- Thibaud, Paul. 1974. « Critique de l'école et éducation permanente ». *Esprit : la formation permanente. Idée neuve ? Idée fausse ?* Octobre, n°10. p. 321-336.

### Sites internet

- Amossé, Guy et Gabriel Labédie. « Constructivisme ou socioconstructivisme ? » *Blikk lehrerfortbildung – Reform Pedagogik du Pädagogisches Institut der deutschen Sprachgruppe*. À l'adresse : <http://www.schule.suedtirol.it/blikk/angebote/reformpaedagogik/rp70111.htm>
- Coalition Stoppons la réforme. 2006. Pétition. À l'adresse : <http://www.stopponslareforme.qc.ca/>
- Institut de la statistique du Québec. 2005. Taux de branchement à Internet des ménages selon diverses caractéristiques, Québec, reste du Canada et Canada. À l'adresse : [http://www.stat.gouv.qc.ca/savoir/indicateurs/tic/menages/branchement\\_qc\\_roc\\_ca.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/savoir/indicateurs/tic/menages/branchement_qc_roc_ca.htm)
- Johsua Samuel. 2001. « La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? ». Université de Provence. À l'adresse : <http://users.swing.be/aped/Fiches/F0065.html>
- Miège, Bernard. 2004. Dans le cadre de la « Société de l'information ». 23 janvier. GPB n°4, séance n°1. À l'adresse : [http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/gpb/pdf\\_ecrits/Miege%2021-01-04.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/gpb/pdf_ecrits/Miege%2021-01-04.pdf)
- Péladeau, Normand et Steve Bissonnette. 2003. « TEIMS 2003: une première enquête permettant de poser un regard sur les effets de la présente réforme ! ». Stoppons la réforme! À l'adresse : <http://www.stopponslareforme.qc.ca/images/r%C3%A9formeqc.pdf>
- Perrenoud, Philippe. 2000. « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? ». *AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal. À l'adresse : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)

### Publications gouvernementales

Québec, Ministère de l'Éducation. 1997. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec :Gouvernement du Québec, 146 p.

Québec, Ministère de l'éducation. 1997. *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, 40 p.

Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. 2004. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec, 575 p.

Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *Indicateurs de l'éducation du Québec, édition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec, 162 p. À l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05/446283.pdf>

Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Rapport annuel de gestion 2005-2006 du ministère de l'éducation du loisir et du sport*. Québec : Gouvernement du Québec, 135 p. À l'adresse : [http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/rapports\\_annuels/2005-2006/index.asp](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/rapports_annuels/2005-2006/index.asp)

Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *Synthèse des écrits du conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du Renouveau Pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec, 44 p.